



Carolina Gomes Ornelas

Relatório do Projeto de Investigação

Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador:

Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Dezembro de 2015

Versão Final

Carolina Gomes Ornelas

Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual

Instituto: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano letivo: 2014/2015

Unidade Curricular: Estágio III

Orientador: Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Agradecimentos

À minha mãe pelo amor incondicional, carinho e força.
Ao professor doutor Paulo Pinto Feytor pela disponibilidade e apoio.
E a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a
concretização do trabalho.

Resumo

O presente relatório dá conta do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido durante a unidade curricular estágio III do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção pedagógica teve como objetivo desenvolver a competência de leitura oral dos alunos de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, promovendo a consciencialização dos parâmetros inerentes à mesma, recorrendo às potencialidades da autoavaliação e ao registo audiovisual.

A leitura em voz alta assume um papel essencial no desenvolvimento e no sucesso do aluno, ao nível escolar, pessoal e social. É no 1º Ciclo do Ensino Básico que se inicia formalmente a aprendizagem e desenvolvimento desta competência, constituindo um momento fundamental para o aluno. É necessário estarmos conscientes da sua importância e desenvolver uma prática que dedique tempo às atividades de leitura oral. A autoavaliação surge, assim, como um momento crucial no processo de ensino-aprendizagem, sendo que permite a (auto)consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura em voz alta.

O projeto foi desenvolvido a partir de quatro sessões de leitura e respetiva autoavaliação para o grupo de intervenção e duas sessões para o grupo de controlo. Cada sessão contou com três momentos distintos. No primeiro momento, os alunos realizavam uma leitura silenciosa/treino. No segundo momento, liam em voz alta perante a turma e era feito o registo audiovisual da leitura. E, finalmente, no terceiro momento, os alunos visualizavam individualmente a sua leitura e procediam à sua autoavaliação.

O percurso metodológico do projeto enquadra-se num paradigma socio-crítico, sendo que o seu desenvolvimento foi inspirado na investigação-ação e a sua metodologia possui um cariz qualitativo. A investigação foi desenvolvida numa turma do 2º ano do Ensino Básico, sendo a amostra constituída por seis alunos. A recolha dos dados foi realizada através da observação, das notas de campo e de inquéritos por questionário. A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que a autoavaliação tem um papel fundamental na consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura em voz alta.

Palavras-chave: leitura oral; autoavaliação; registo audiovisual.

Abstract

This report accounts for the pedagogical intervention project developed during the curricular unit internship III of the master's degree course in Pre-School Education and the 1st cycle of basic education teaching. The pedagogical intervention aimed to develop the reading aloud competence of students in a class of the 1st cycle of basic education, promoting the awareness of the parameters inherent to it, using the potentialities of self-evaluation and audiovisual recording.

Reading aloud plays an essential role in the development and success of the student at the school, personal and social level. It is in the 1st cycle of basic education that the learning and development of this competence formally starts, constituting a fundamental moment for the student. We must be aware of its importance and develop a practice that dedicates time to the reading aloud activities. The self-evaluation appears thus as a crucial moment in the teaching-learning process, allowing the (self) awareness of the parameters to improve in reading aloud.

The project was developed from four reading sessions and respective self-evaluation for the intervention group and two sessions for the control group. Each session featured three different moments. At first, the students held a silent reading/training. In the second moment they read aloud to the class and the audiovisual recording of the reading was made. And finally, in the third moment, the students individually visualized their reading and proceeded to their self-evaluation.

The methodological route of the project fits in a socio-critic paradigm, its development is inspired in the research-action and its methodology has a qualitative nature. The research was developed in a class of the 2nd year of basic education, and the sample consisted in six students. Data collection was held through observation, field notes and questionnaire surveys. Analysis of the collected data showed that self-evaluation plays a key role in raising awareness of the parameters to improve in reading aloud.

Key words: Reading aloud; self-evaluation; Audiovisual recording

Índice

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	6
1.1. O que é a leitura em voz alta?	6
1.1.1. A leitura em voz alta como uma competência	14
1.1.2. Características da voz e da fala humana	20
1.2. Como se ensina e aprende a leitura em voz alta?	27
1.2.1. O leitor e a leitura: na formação de leitores	27
1.2.2. Princípios no ensino e aprendizagem da leitura em voz alta	30
1.2.3. A leitura em voz alta nos documentos orientadores do currículo.....	37
1.2.4. Parâmetros de (auto)avaliação da leitura em voz alta	39
1.2.4.1. A avaliação	40
1.2.4.2. A autoavaliação	42
1.2.4.3. A autoavaliação da leitura em voz alta	43
1.2.4.4. Parâmetros de avaliação na leitura em voz alta	44
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	47
2.1. Paradigma e métodos	47
2.2. Recolha e análise de informação: dispositivos e procedimentos	53
2.2.1. Técnicas de recolha de dados	53
2.2.2. Técnicas de tratamento e análise de dados	56
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	61
3.1. Contexto de estudo e participantes.....	61
3.1.1. Caracterização do contexto de estudo.....	61
3.1.2. Caracterização da amostra	66
3.2. Ação interventiva – implementação do projeto	66
3.2.1. Implicação da investigadora no contexto ao longo da intervenção ..	66
3.2.2. Organização da intervenção e plano de ação – planificação	69
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	76
4.1. Análise das notas de campo	76
4.2. Análise das grelhas de autoavaliação.....	80
4.2.1. Grupo de intervenção	80
4.2.2. Grupo de controlo	102
4.3. Análise das questões abertas	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES.....	i
Índice de apêndices	i

INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação foi desenvolvido no ano letivo 2014/15, no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, inserida no plano curricular do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do 1º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer da Unidade Curricular referida, foi proposta a elaboração de um projeto de investigação realizado ao longo da intervenção pedagógica (estágio) e do respetivo relatório.

A avaliação da leitura oral é um momento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, iniciada em simultâneo com a aprendizagem da leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os estudos realizados sobre avaliação em educação demonstram que a forma como a avaliação é levada a cabo no ato da leitura oral condiciona decisivamente a forma como os alunos se apercebem das suas dificuldades leitoras e assimilam os parâmetros em que deve haver um maior esforço para que, desta forma, possam vir a melhorar a sua prestação na leitura em voz alta (Amor, 2006). Neste sentido, considera-se que a autoavaliação tem um papel fundamental na consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura em voz alta, pois o aluno beneficia de uma autorreflexão no que diz respeito à sua leitura oralizada.

O interesse por este tema surgiu, primeiramente, pelo gosto pessoal pela área de Língua Portuguesa, em particular pela leitura oralizada e pela possibilidade de comunicação e interação que esta oferece entre o autor, o leitor e o ouvinte. Em segundo lugar, pela curiosidade em perceber a influência da autoavaliação no desenvolvimento e melhoramento da leitura em voz alta.

A proposta de intervenção desenvolveu-se a partir de uma situação relativa ao Estágio II, realizado no segundo e terceiro período escolar do ano letivo 2013/14, numa turma de 1º ano da Escola Básica 1º, 2º e 3º Ciclos da Luísa Todi, onde tinha verificado que grande parte da turma tinha dificuldade na leitura em voz alta e que, embora a leitura oral na sala de aula fosse constante, o problema permanecia. Desta forma, decidi desenvolver um projeto no qual fossem obtidos resultados positivos ao nível da leitura oralizada e, consequentemente, a melhoria desta competência. Contudo, por motivos imperiosos, no ano letivo seguinte, 2014/15, houve a necessidade de mudança de contexto de estágio, sendo este realizado numa turma de 2º ano na Escola

Básica do 1º Ciclo do Casal das Figueiras. Apesar desta situação, o projeto estruturado inicialmente, foi continuado neste novo grupo. Ainda que a problemática não parecesse tão evidente neste novo contexto, havia, de facto, alunos com necessidades ao nível da leitura oral que poderiam beneficiar deste projeto, sendo esta a primeira das motivações destacada.

Uma outra motivação refere-se à reflexão feita sobre o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, sendo que, apesar de esta dar constantemente *feedback* aos alunos sobre a leitura, não referia exatamente os parâmetros que estes teriam de melhorar. Desta forma, os alunos não ficavam a saber realmente o que teriam de aperfeiçoar e, conseqüentemente, não haveria uma evolução tão visível na leitura em voz alta. Uma última motivação diz respeito à importância do desenvolvimento da competência de leitura em voz alta. Esta é, de facto, uma competência que deve ser trabalhada no 1.º CEB, primordialmente, nos dois primeiros anos do ensino básico. No entanto, ela parece nem sempre ser desenvolvida da forma mais adequada, sendo comuns práticas que não são promotoras da consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura em voz alta.

Após a identificação da problemática do contexto foi necessário definir estratégias para promover o desenvolvimento e melhorar os resultados das competências orais associadas à leitura em voz alta, contudo, isto só foi possível depois de definir a questão-problema orientadora do projeto e de definir os objetivos a atingir, evitando as ideias intuitivas e chegando a conclusões com dados concretos. Decorrente da formulação do problema, surgiu a seguinte questão de investigação, que orienta a conceção do presente projeto: “De que forma a autoavaliação pode ter um papel fundamental na consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura oral?”.

Assim, o estudo surge com o objetivo geral de desenvolver a competência da leitura em voz alta, promovendo a consciencialização dos parâmetros inerentes, recorrendo às potencialidades da autoavaliação e do registo audiovisual. Neste sentido, foram constituídos os seguintes objetivos específicos do projeto:

- Promover hábitos de leitura em voz alta regular e sistemática com o intuito de praticar a leitura para os outros;
- Despertar o interesse dos alunos para ler e ouvir ler em voz alta;

- Permitir a integração do aluno no processo de avaliação da sua leitura oralizada;
- Estimular a autoconsciencialização dos parâmetros de leitura em voz alta;
- Contribuir para o melhoramento das competências da leitura em voz alta.

A respeito da estrutura organizacional, o presente relatório de projeto de investigação apresenta-se da seguinte forma: capítulo 1 - Quadro teórico de referência – diz respeito ao enquadramento teórico e constitui uma revisão da literatura referente ao tema do projeto de investigação; capítulo 2 – Enquadramento metodológico – aborda e justifica o paradigma e métodos utilizados, assim como, as técnicas de recolha, tratamento e análise de dados; capítulo 3 – Descrição da intervenção – apresenta o contexto de estudo e respetivos participantes, como também, a ação interventiva na implementação do projeto; capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados da intervenção – dedicado à apresentação e interpretação da intervenção e dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica; capítulo 5 – Considerações finais – apresenta as considerações globais e essenciais do estudo, relacionando, crítica e sinteticamente, as diversas vertentes do trabalho realizado, assim como, as dificuldades encontradas ao longo de todo o processo de concretização do projeto e respetivo relatório.

CAPÍTULO 1: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1. O que é a leitura em voz alta?

“Ler em voz alta é um prazer para o leitor e para aqueles que escutam.”

(Jean, 2011: 17)

A leitura faz parte do desenvolvimento e do sucesso pessoal, escolar e profissional do indivíduo (Sim-Sim, 2009). Sendo que esta é, indiscutivelmente, uma ação diária, presente em praticamente todas as atividades do quotidiano, tal como refere Contente (1995:11), “a leitura é, sem dúvida, aquela que participa na maior parte das situações” do quotidiano, é imprescindível atribuir-lhe uma importância acrescida, face à sua relevância na vida das pessoas.

Sim-Sim (2007:5) explica que “*saber ler* é uma condição indispensável ao sucesso individual [...] [visto que] esta condição individual tem uma aplicação na vida das comunidades”. Tendo em conta que o nível de desenvolvimento de um país é mensurado a partir dos níveis de literacia, desta forma, os países mais desenvolvidos apresentam “níveis superiores de *literacia*” (Sim-Sim, 2007: 5) e níveis inferiores ou nulos de analfabetismo, sendo que os países menos desenvolvidos, se encontram numa posição claramente contrária. Estes factos permitem-nos perceber que os cidadãos dos países mais desenvolvidos “têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura” (Sim-Sim, 2007:5), portanto, é previsível que sejam indivíduos mais consciencializados acerca da realidade e das problemáticas sociais/mundiais, contrariamente aos cidadãos dos países com níveis inferiores de literacia.

Segundo, Rigolet (1997:25), a leitura “constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação”. Por outras palavras, “a leitura é o produto da interacção de vários factores e implica a activação de um conjunto de sub-processos [...] como reconhecer as letras e as palavras [...] [e posteriormente] a compreensão [dos mesmos]” (Viana, 2010:3). Neste sentido, associadas à leitura, estão envolvidas duas capacidades essenciais, a decifração e a compreensão (Sim-Sim, 2007; Sim-Sim, 2009). A primeira, diz respeito à capacidade de o indivíduo identificar a

sequência das letras e fazê-las corresponder aos seus respectivos sons, realizada por um “processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (Sim-Sim, 2009: 12). A segunda, a compreensão, refere-se à atribuição de um significado à palavra ou ao conjunto de palavras lidas, basicamente, trata-se da “apreensão do significado da mensagem” (Sim-Sim, 2007: 7) inserida no texto.

Na mesma linha de pensamento, Viana (2010:3), refere que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (p. 3), tendo em conta que não é suficiente saber apenas decifrar o código, é necessário, igualmente, compreendê-lo. Desta forma, o mesmo autor defende que existem três fatores primordiais na compreensão da leitura, sendo estes, o texto, o contexto e o leitor. A compreensão é influenciada pelo tipo de texto explorado, posto que, segundo estas, existem fatores inerentes ao texto que, dependendo do nível de complexidade, poderão influenciar a sua compreensão, designadamente, a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário (Viana, 2010: 3). O contexto influencia, igualmente, a compreensão da leitura, sendo que os aspetos e condições psicológicas, sociais e físicas do leitor (Viana, 2010: 3) são, de facto, fundamentais na disponibilidade para a apropriação da mensagem do texto lido. O último fator é o próprio leitor, pois, dependendo das suas experiências de vida e dos seus conhecimentos, fará uma compreensão da leitura específica e pessoal (Viana, 2010).

Na verdade, não há uma definição exata do que é a leitura. Reis e Adragão (1990) aludem a este facto, referindo que todos as pessoas responderiam de forma diferente à questão “o que é ler?”, “uma grande parte insistiria ainda na ideia de decifragem de um código escrito; muitos refeririam o ato de leitura como um processo de interpretação/compreensão; [mas] poucos o considerariam um ato de comunicação” (Reis & Adragão, 1990: 39).

Froissart (1976) explica que existem diversos tipos de leitura, referindo que o leitor utiliza cada um, dependendo do tipo de texto da sua disposição para a leitura. Neste sentido, enumera a leitura meticulosa, a leitura «ídeo-visual» e global, a leitura rápida e a leitura em voz alta. A primeira, a leitura meticulosa, diz respeito à leitura feita quando se trata de “um texto cujo vocabulário é particularmente difícil ou estranho” (Froissart, 1976: 20) e o leitor tem a

necessidade de ler para si – vocalização – ou pelos lábios – labialização – para conseguir decifrar o texto.

A leitura «ídeo-visual» e global é a leitura realizada por analfabetos ou leitores de uma língua com código de escrita diferente ou mesmo leitores que decoram visualmente palavras ou conjunto de palavras e só com o olhar descodificam e atribuem um significado, ou seja, “reconhecem as inscrições e as palavras pelo seu aspecto geral, pelo seu comprimento ou por um ou dois pormenores característicos” (Froissart, 1976: 21).

A leitura rápida é aquela que dispensa de uma análise minuciosa do texto. O leitor “percorre rapidamente o texto no sentido horizontal, associando rapidamente as ideias nele contidas, o que lhe permite considerar as suas múltiplas relações e fixá-las mais rapidamente” (Froissart, 1976: 24).

Por último, a leitura em voz alta, é realizada quando há intensão de transmitir aos ouvintes o texto de forma oralizada. Trata-se de uma leitura “particularmente complexa, pois implica não só uma recepção do texto pelo leitor, como uma transmissão desse mesmo texto” (Froissart, 1976: 24).

Na abordagem da leitura, é essencial realizar uma abordagem retrospectiva e histórica relativamente à leitura oral e à leitura silenciosa, visto ser fundamental perceber o processo evolutivo da leitura no ensino. Desta forma, será elaborada uma distinção entre os três modelos/técnicas de leitura: a leitura oral baseada na decifração e reprodução do texto; a leitura silenciosa necessária na compreensão do mesmo; e a leitura oral expressiva, necessária na representação e comunicação do texto.

Ao longo de toda a história da educação, a oralidade teve sempre um papel essencial, pois aprender a “ler implicava pronunciar palavras” (Belo & Sá, 2005: 13). Segundo as autoras, Belo e Sá (2005:13), antes do século IV, os textos escritos estavam, imaculadamente, adaptados ao discurso oral e, apesar de, neste século, ter sido criado o *códex*¹, que facilitava o processo de leitura silenciosa, não provocou o espectado, pois, nesta época, “a leitura silenciosa era encarada com estranheza”. Na opinião de Jean (2011:43), “a leitura silenciosa existia desde há muito; no entanto, como uma prática marginal, quase «mágica» e cujo futuro não conseguíamos vislumbrar”. O mesmo autor, refere que, muito

¹ “Folhas costuradas entre si, pela borda, que podem ser viradas, ou seja, o livro tal como o conhecemos hoje” (Belo & Sá, 2005, p. 13).

possivelmente, a leitura em voz alta era utilizada “pela necessidade de transmitir a todos aqueles que não estavam «profissionalmente» ligados ao escrito (Jean, 2011:24).

Desta forma, estamos perante uma leitura caracterizada pela decifração do código escrito e a sua reprodução para os outros na sua forma oral, realizada através de um processo cognitivo de identificação das “palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua” (Sim-Sim, 2009:12), atendendo ao facto de que a decifração da palavra escrita é um processo base para a leitura.

É importante referir que o conhecimento do código escrito é fundamental em todo este processo, pois constata-se que um leitor que esteja perante um texto escrito na sua língua materna e com palavras que lhe são familiarizadas terá mais facilidade em descodificar as palavras escritas, verificando-se um processo rápido e automático. Sim-Sim (2009:15) refere que “ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo *natural*”, na medida em que não depende apenas de uma exposição ao material escrito, é necessário um ensino explícito que levará o indivíduo a desenvolver a capacidade de decifração, para poder produzir oralmente o texto.

Foi no século XV que se deu uma maior difusão do texto escrito, a partir da invenção da imprensa (Belo & Sá, 2005:14), contudo, os baixos níveis de alfabetização foram, possivelmente, a maior razão para que a leitura silenciosa, não fosse, ainda, privilegiada. Tendo em conta o analfabetismo, é razoável deduzir que a leitura em voz alta possibilitava que a mensagem chegasse a um número maior de pessoas (Belo & Sá, 2005:13-14), pelo que a leitura oral tinha como objetivo a decifração e reprodução da mensagem aos ouvintes.

A partir da segunda metade do século XX, a leitura silenciosa foi gradualmente aceite e valorizada, como podemos averiguar nas *Instruções Oficiais Francesas de 1972*: “Saber ler é: praticar natural e eficientemente a leitura silenciosa, ou seja, a verdadeira leitura, o que possibilita compreender o sentido sem se deter silabação” (Bajard, 1994 in Belo & Sá, 2005: 14). Porém, apesar de fazer referência ao caso francês, onde os primeiros registos da leitura silenciosa são de 1972, esta poderá ter acontecido antes. Segundo Belo e Sá (2005:9), foi na década de 1970 que o modelo de leitura oral passou a ser substituído pelo modelo de leitura silenciosa. A partir desta década, começou-se

a acreditar que “ler é compreender e que a emissão sonora de texto não é necessária, podendo mesmo constituir um obstáculo à compreensão” (Belo & Sá, 2005: 14). Esta perspetiva leva a que a leitura em voz alta seja, praticamente, abolida.

A leitura silenciosa consiste em “visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo” (Belo & Sá, 2005: 16), neste sentido, esta revela-se um ato pessoal e íntimo. Este modelo de leitura poderá oferecer ao leitor algumas vantagens, sobretudo, numa leitura rápida e uma possibilidade de reler um excerto, que não foi entendido numa primeira leitura. Segundo Rebelo (1990), “a leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança porque, sem obrigação de proferir palavras em voz alta, fica mais livre para captar o sentido daquilo que vê” (*in* Belo & Sá, 2005: 17).

Neste modelo de leitura silenciosa está igualmente implícita a compreensão do texto, na medida em que o leitor tem uma “apreensão do significado da mensagem” (Sim-Sim, 2007: 7). Esta compreensão do texto é determinada por diferentes fatores, nomeadamente, a “experiência e o conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui” (Sim-Sim, 2007: 8).

Ainda, na década de 1970, a leitura em voz alta foi, reestruturada devido “aos moldes em que era praticada” (Belo & Sá, 2005: 15). Esta era feita nas escolas, segundo os mesmos padrões, em que todos os alunos liam o mesmo texto e, desta forma, teriam de ouvir inúmeras vezes as mesmas leituras. Basicamente, a leitura em voz alta servia como um método de aprendizagem, através da repetição e memorização de excertos. Nesta perspetiva, Jean (2011:68) critica o papel desempenhado pela escola básica, “a leitura em voz alta prematuramente imposta às crianças como método de aprendizagem se tornou mecanismo perfeitamente inútil e obsoleto da não-leitura”.

É importante referir que muitos são os autores que preferem designar este tipo de leitura “rudimentar de decifração [...] rotineira e estéril” (Jean, 2011: 67), como “«decifração oralizada» ou «oralização», que consiste na mera transformação de signos escritos em entidades sonoras” (Belo & Sá, 2005: 15). Sendo a “verdadeira” leitura em voz alta, aquela capaz de dar vida às letras, como refere Jean (2011:70), “é justamente [...] esta prática da leitura viva e

vivificante (no sentido em que ela dá vida), esta leitura que garante verdadeiramente o desafio da «viva voz» sobre a letra morta”.

Conforme o anteriormente referido, a atividade de leitura sofreu uma mudança radical, passando de uma “supremacia da leitura em voz alta [...], à supremacia da leitura silenciosa” (Belo & Sá, 2005: 15). Contudo, Belo e Sá (2005:15), colocam uma questão pertinente no âmbito da leitura: “Por que não fazer um aproveitamento pedagógico de ambas?”. Ainda na década de 1970, o “radicalismo” na atividade da leitura, em que a leitura em voz alta foi praticamente substituída pela leitura silenciosa, foi questionado por diversos autores que defendiam que fazia todo o sentido “integrar as duas técnicas nas práticas pedagógicas” (Belo & Sá, 2005: 15), de forma a selecionar alternadamente os modelos de leitura, adequando-os às atividades curriculares, promovendo, assim, uma prática eclética.

Nesta época, foi incentivada a leitura oral expressiva caracterizada pela utilização da representação por parte do leitor na comunicação aos outros. A leitura oral expressiva passou a ser utilizada como fonte de prazer para o leitor, mas, essencialmente, para os seus ouvintes. Belo e Sá (2005:17) explicam que esta “actividade de leitura em voz alta é uma actividade do domínio da comunicação oral”. É importante realçar que a leitura em voz alta expressiva, atualmente, assume um papel fundamental no âmbito da educação, independentemente do ano escolar, os alunos entusiasma-se na leitura expressiva, pois esta é capaz de proporcionar momentos lúdicos e exploratórios na área da criatividade, da fantasia e da emoção, sendo que “o leitor transmite uma mensagem envolta nos seus próprios sentimentos” (Belo & Sá, 2015: 17-18).

A leitura oral expressiva desempenha um papel culminante na exploração dos textos, onde as palavras escritas ganham vida pela intensidade e emoção da voz, aproximando este tipo de leitura à representação dramática e teatral. A esta leitura, Jean (2011:79), denomina de “viva voz”, é caracterizada por “criar sentimentos”, como por exemplo, medo, espanto e alegria, através da capacidade de expressão do leitor, incutida pela acentuação, entoação, pausas, entre outros aspetos inerentes à expressão oral.

Está implícito nesta leitura um conhecimento prévio do texto, pois, como nos refere Charmeux (1996), “aquele que lê o texto comunica aos outros de

forma oral a leitura que fez anteriormente, e os ouvintes constroem significações em função da sua expectativa em relação aos índices sonoros «que o leitor lhes envia»” (*in* Jean, 2011: 81). Este conhecimento prévio, permitirá ao leitor conhecer o texto e ser capaz de reproduzi-lo, da melhor forma, segundo a sua interpretação, aos ouvintes, Jean (2011:79) reconhece que um “leitor em voz alta de um texto não pode efetivamente lê-lo «de viva voz» senão conhecendo-o bem previamente”.

A leitura oral expressiva é uma leitura para os outros, tendo em conta que lhe está subentendido o propósito de comunicação. Jolibert (1989) sugere-nos um teste que irá ao encontro do anteriormente referido. O autor propõe que o leitor leia um excerto de um romance em voz alta, só para ele, sem ouvintes, de seguida, deve ler o mesmo excerto, mas, desta vez, através de uma leitura silenciosa (*in* Belo & Sá, 2005, p. 17). Após este exercício, é possível verificar que a leitura em voz alta se torna “maçadora e sem justificação” (Belo & Sá, 2005: 17), pelo facto de não haver ouvintes, sendo que o objetivo de comunicação, implícito na leitura em voz alta, não pôde ser concretizado. Uma outra conclusão que pode ser retirada a partir deste exercício, proposto por Jolibert (1989), é que a leitura em voz alta é realizada mais lentamente, comparativamente à leitura silenciosa.

Na mesma linha de pensamento, apesar de a leitura em voz alta obrigar ao mesmo processo cognitivo de base que a leitura silenciosa, possui, ainda, uma fase posterior essencial na representação do texto, a comunicação, que é realizada quase em simultâneo, segundo Belo & Sá (2005), “a leitura em voz alta implica a activação de um complexo mecanismo cerebral e muscular indispensável à produção da fala” (p. 16), assim, percebemos a razão para o facto de a leitura em voz alta ser mais demorada que a leitura silenciosa. O processo de leitura em voz alta não é automático. Como nos explica Bairros (1991), trata-se de “uma tarefa [que] não é puramente mecânica: uma boa leitura não se limita a oralizar o texto; é, além disso, interpretação, recriação do pensamento e dos sentimentos do emissor principal” (*in* Belo & Sá, 2005: 16). Desta forma, o mesmo autor, propõe-nos um esquema relativo à comunicação na leitura (*in* Belo & Sá, 2005:16), que nos permite ter uma perceção da competência de quem está envolvido no ato de leitura. Vejamos o seguinte esboço representativo do mesmo:

Leitura silenciosa		Leitura em voz alta
Autor	Emissor	Autor e leitor (duplo emissor)
Toda a obra/texto	Mensagem	Toda a obra/texto
Leitor	Recetor	Leitor e Ouvintes (Duplo recetor)
Suporte escrito	Canal	Suporte escrito e canal oral (Duplo canal)

***Tabela 1 – Leitura silenciosa vs leitura em voz alta,
a partir de Belo & Sá (2005: 16)***

Na tabela apresentada é possível verificar a duplicação de três instâncias do processo: duplo emissor, duplo recetor e duplo canal. Desta forma, é evidente a relação complexa que existe do ato de leitura oral que não existe na leitura silenciosa.

Em relação ao anteriormente mencionado, verificamos que apesar de a leitura em voz alta ser considerada acessória, ao nível do sentido, pois não é necessária uma leitura oral para que haja compreensão do texto, é, de facto, relevante e indispensável, essencialmente, em termos da comunicação (Belo & Sá, 2005:17). Assim sendo, podemos determinar que ambas as técnicas de leitura são fundamentais na aprendizagem, quando realizadas alternadamente e com intencionalidade educativa, na construção do saber e em questões psicossociais inerentes à comunicação.

A leitura em voz alta na sala de aula deverá assumir diversos objetivos para o professor, nomeadamente, a prática e avaliação da leitura oral, o desenvolvimento da expressão oral e a partilha e comunicação entre alunos (Belo & Sá, 2005; Marques, 2007). Desta forma, esta abordagem da leitura em voz alta, remete-nos para a expressão oral, caracterizada por ser uma “modalidade básica da actividade linguística e que ocupa a maior porção da produção da maior parte das pessoas que usam a língua para comunicarem entre si” (MEC, 2011: 17).

O ato da leitura em voz alta necessita de mecanismos inerentes à expressão oral, como no fenómeno físico da fala, determinada pela “produção

de som através de um conjunto complexo de manipulações dos mecanismos da corrente aérea dentro do aparelho fonador humano” (MEC, 2011: 17), pois o ato de comunicação revela-se, essencialmente, na voz.

Verificamos, igualmente, que a prática da leitura em voz alta poderá proporcionar vantagens aos alunos, sobretudo em questões relacionadas com a expressão oral, com o aumento da motivação para a leitura, o incentivo da partilha da leitura oral com os colegas/turma e, essencialmente, no aperfeiçoamento das competências articulatórias, prosódicas e pragmático-discursiva (MEC, 2011:17).

A leitura em voz alta poderá representar uma competência comunicativa, tendo em conta o fator de expressão oral, como verificamos anteriormente. Em concordância, Charmeux (1991) refere que a leitura em voz alta “corresponde a uma atividade diferente da leitura. Aquele que lê em voz alta não é o que “lê”: ler é compreender e, nessas situações, as pessoas que têm de compreender são as que escutam a leitura” (*in* Belo & Sá, 2015:18). Desta forma, o autor faz uma diferenciação entre a leitura de compreensão e a leitura de transmissão/comunicação, porém, é importante realçar que o leitor para transmitir necessita também de compreender, para poder transmitir aos seus ouvintes a expressividade e sentimento inerente ao texto.

1.1.1. A leitura em voz alta como uma competência

“A pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da idéia de competência” (Perrenoud, 2002:141).

Podemos averiguar num dicionário comum que “competência” diz respeito à “capacidade ou aptidão para fazer ou resolver algo” (Dicionário Básico da Língua Portuguesa, 2013: 141), o que nos remete para a possibilidade de um indivíduo desenvolver uma habilidade específica de uma determinada área. Contudo, segundo Perrenoud, (2002:141), “no contexto educacional, a noção de competência é muito mais fecunda e abrangente, mantendo, com a idéia de disciplina, importantes vínculos, como, por exemplo, a mediação”. Deste modo, os autores explicam que as competências são indissociáveis das disciplinas. Para um aluno ter sucesso na aprendizagem dos conteúdos de uma determinada

disciplina, terá, inevitavelmente de adquirir competências específicas daquela mesma disciplina, todavia os autores acrescentam ainda que o mais importante da educação é a aquisição de competência, explicando que “vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; e as competências é que importam, não os conteúdos/instrumentos” (Perrenoud, 2002: 154).

A leitura em voz alta ou leitura oral caracteriza-se por ser uma competência da disciplina de Língua Portuguesa que deverá ser desenvolvida ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de uma prática intencional e motivadora por parte do professor, para que os seus alunos possam desenvolver o gosto e interesse pela leitura, mas também desenvolver os aspetos próprios da leitura em voz alta. Neste sentido, podemos constatar que para a leitura oralizada é necessário o desenvolvimento de três aspetos essenciais: a decifração, através do desenvolvimento de processos preceptivos e léxicos; a compreensão, através de processos linguísticos e da construção de significados; e a expressão oral (Viana, 2009).

Muitas são as práticas docentes que não vão ao encontro do anteriormente referido. Provavelmente os professores não atribuem à leitura em voz alta a mesma importância que atribuem a outras competências que se espera que as crianças deverão adquirir ao longo do primeiro ciclo. Bajard (1994), refere que a “leitura em voz alta é uma actividade muito difícil, visto que exige que sejam adquiridas, pelo menos duas competências: a compreensão do texto e a dicção” (*in* Belo & Sá, 2005: 10), porém, por se tratar de uma atividade complexa, difícil e exigente, terá de ser devidamente explorada e desenvolvida com os alunos.

Apesar de a “leitura adulta ser geralmente muda” (Belo & Sá, 2005: 18), são muitas as situações do quotidiano em que necessitamos de ler em voz alta, como por exemplo, ler o jornal para alguém que não o poderá fazer ou ler um documento numa reunião. Como tal, desde cedo a criança deverá ser incentivada a ler frequentemente em voz alta para diferentes públicos, pois essa aprendizagem promoverá o desenvolvimento de uma competência necessária para o resto da sua vida. Poderá promover, igualmente, a autoestima e autoconfiança necessária para enfrentar grandes públicos, promovendo assim cidadãos ativos e capazes de comunicar com o mundo.

Desta forma, a leitura em voz alta não poderá ser considerada uma competência menor (Belo & Sá, 2005), como nos refere Marques (2007:8), esta é uma atividade necessária para a vida da criança. Sendo, portanto, imprescindível um trabalho constante de treino e melhoria da leitura em voz alta, por parte da criança, na sala de aula.

Como verificámos anteriormente, a leitura em voz alta é utilizada nas mais diversas situações do quotidiano. Assim sendo, importa agora desenvolver algumas das suas utilizações na vida das pessoas, que poderá sublinhar a sua importância enquanto uma competência a ser desenvolvida em contexto escolar. Desta forma, pretendo abordar três contextos essenciais da sua utilização, nomeadamente, no meio familiar, escolar e profissional.

Um contexto fundamental para o desenvolvimento da leitura oral é, de facto, o familiar, sendo que “os pais ajudam os filhos a ler [em voz alta] todos os dias [...] ler faz parte das suas vidas muito antes da escola” (Marques, 2007:41). É, assim, pertinente referir que ler para as crianças em voz alta, torna-se essencial, pois poderão ter, a partir da leitura dos seus familiares, um modelo de referência na leitura em voz alta e, por outro lado, o despoletar pelo gosto da leitura, tendo em conta que este “desejo de ler começa aqui” (Jean, 2011:113). Segundo Gomes (1996:17), a escola trabalha com as famílias, de modo a “consciencializar a família da necessidade [...] na formação ou conquista de leitores [...] [e] sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura na educação”.

Este trabalho é fundamental, de modo a que as famílias possam proporcionar às suas crianças a igualdade de oportunidades na aprendizagem e no desenvolvimento na área da leitura e da expressão oral, sendo que, “um grande número de crianças nunca conheceu esta relação fundamental e privilegiada [entre o livro e o leitor], porque os pais não sabem ou não querem «ler em voz alta»” (Jean, 2011:113). Nesta perspetiva, é essencial não só fazer leituras oralizadas para os filhos, mas, também, incentivar a que estes as realizem perante os seus familiares.

O contexto escolar é, certamente, o contexto com maior influência na aprendizagem e desenvolvimento da competência da leitura oral, como nos alude Gomes (1996:20), “a partir da idade da escolarização, um subgrupo social assume um papel decisivo [na aprendizagem da leitura em voz alta]: é,

naturalmente, a escola”. No meio educativo, infelizmente, deparamo-nos com práticas que não são promotoras de uma aprendizagem motivadora da leitura em voz alta. No entanto, Roldão (2009:15) refere que ensinar consiste em “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”, potencializando a aprendizagem através de uma prática incentivadora e estimulante.

Assim, surge “a necessidade de uma verdadeira e boa formação dos futuros professores, incluindo treinos nas diferentes formas de expressão oral e, em particular, na arte de contar e na arte de ler em voz alta” (Jean, 2011: 119), que lhes permitirá desenvolver a capacidade de promover, de forma adequada e intencional, propostas de trabalho dirigidas para o desenvolvimento da competência da leitura oral. Neste sentido, cabe ao professor promover “momentos de contos ou de leitura, momentos diferenciados [de exposição oral] [...] e, sobretudo, momentos em que a criança ouve a língua materna correta e viva, sem demagogia e pedantismo” (Jean, 2011: 119).

São diversas as atividades de leitura em voz alta que os/a professores/escola poderão proporcionar aos alunos, nomeadamente, os clubes ou oficinas de leitura, momentos de leitura aberta ou apresentações de leituras à turma ou a outras turmas. Desta forma, o professor assume um papel fundamental na realização de atividades originais e criativas, que motivam os alunos a realizarem leituras orais, em diferentes contextos.

Por fim, no que diz respeito ao contexto profissional, constata-se que são diversas as profissões que necessitam de utilizar a leitura em voz alta, principalmente, no âmbito da comunicação. Com os modernos avanços tecnológicos, podemos constatar uma crescente utilização de gravadores ou outros instrumentos, cujo objetivo é realizar leituras em voz alta destinadas a pessoas invisuais, pessoas idosas ou outros fins. Nestes casos, os leitores “leem em voz alta para lhes gravarem textos, maioritariamente romances, por vezes muito longos” (Jean, 2011: 100). Estas leituras em voz altas não têm um leitor visível e, sem a presença humana real, é “como se o livro se lesse sozinho!” (Jean, 2011: 100), salvo algumas exceções, como por exemplo, gravações em vídeo, cujo ouvinte poderá ver o leitor no ato da leitura.

Na área das telecomunicações, no caso da rádio e da televisão, a leitura em voz alta é frequentemente utilizada. No entanto, na televisão “as leituras em

voz alta são raras; à exceção das leituras ocultas que os animadores e os apresentadores fazem a partir dos «telepontos» (Jean, 2011: 102). Contudo, trata-se de uma “falsa leitura” (Jean, 2011: 102), uma vez que o telespetador/ouvinte não tem a plena consciência de que aquilo que ouve se trata de uma leitura. No caso da rádio, vários são os momentos de leitura em voz alta e, mais uma vez, verifica-se que o leitor não é conhecido pelos ouvintes e que os ouvintes têm a percepção de que o que ouvem faz parte do improvisado. Jean (2011:102) elabora uma crítica aos realizadores de programas de televisão e rádio, referindo que estes “experimentam com demasiada frequência a necessidade de envolver os textos ou interrompê-los com músicas que os desnaturam”, sendo que a música pode introduzir certos sentimentos que poderão não ser o objetivo do texto.

Outro contexto profissional em que a leitura em voz alta é claramente utilizada é na política. Os discursos políticos são realizados com base em textos extremamente pensados para a oralidade, neste caso, “o texto é, antes de mais, inteiramente destinado a ser lido [...] para ser dito” (Jean, 2011:109), como se o leitor falasse espontaneamente para os ouvintes.

Após verificarmos que a leitura em voz alta é utilizada nos mais diversos contextos do quotidiano, importa agora abordar as condições necessárias para que um indivíduo, nomeadamente, a criança, aprenda a ler em voz alta. Marques (2007:51) revela-nos que a maioria dos autores tem a mesma opinião no que diz respeito às condições necessárias para a aprendizagem da leitura, as mesmas condições que para a leitura em voz alta, sendo estas, o desenvolvimento da capacidade da “linguagem oral, da maturidade mental, das experiências anteriores, da estabilidade emocional (e) da saúde”.

A capacidade da linguagem oral é muitas vezes determinada pela estimulação que a criança usufruiu antes de ingressar no primeiro ano do Ensino Básico, através, por exemplo, do tipo de linguagem usada no seio familiar e das leituras realizadas para ela em voz alta e a motivação que recebe, posteriormente, no primeiro ciclo, através de atividades exploratórias da linguagem oral. A linguagem oral está interligada com a capacidade de reconhecer as palavras, de perceber o significado do texto e de ler oralmente. Contudo, é de salientar que muitas são as crianças que têm dificuldades na linguagem oral. Micotti (1980) refere que “grande número de fracassos na leitura

se deve à incapacidade para interpretar a linguagem usada” (*in* Marques, 2007: 52). Neste sentido, Bernstein (1971) elaborou um estudo acerca do desenvolvimento linguístico da criança, no qual identificou dois tipos de famílias relativamente aos géneros e códigos de linguagem utilizada. Uma é a “família posicional”, em que os seus membros têm uma “linguagem menos elaborada” (*in* Marques, 2007:52) e, neste caso, as crianças apresentam mais dificuldades na leitura. Outra é a “família centrada na pessoa”, que tem uma linguagem mais elaborada e cujas crianças apresentam maiores facilidades na leitura. Desta forma, verificamos, mais uma vez, que a família tem, de facto, um grande papel na motivação da criança para o gosto da leitura em voz alta.

Uma outra condição para o desenvolvimento da leitura é a capacidade mental. Segundo Gray (1956), é a capacidade que tem mais influência, “a qual apresenta como uma variável muito global que inclui não só a idade e o QI, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança” (*in* Marques, 2007: 51). Contudo, é importante referir que é necessário “cautela quando se justifica o fracasso [da leitura] com ausência de capacidades mentais” (Marques, 2007: 52), pois podemos estar a cometer o erro de “desculpabilizar” a escola pelo insucesso na leitura em voz alta dos alunos.

O ambiente social e cultural são aspetos igualmente relevantes para a leitura em voz alta, tendo em conta que se a criança estiver exposta a ambiente com boas condições ao nível social e cultural, será mais provável que venha a desenvolver diversas competências na área da expressão oral. Gray (1956) constata que “um *background* de experiências rico e variado tende a melhorar o nível da linguagem oral” (*in* Marques, 2007:53). Contudo, existem crianças cujos ambientes sociais e culturais não foram estimulantes de um ponto de vista linguístico. Marques (2007:52) refere que o ciclo “pobreza – escassa estimulação linguística – insucesso da leitura” é real, mas que tem de ser combatido pelas escolas, através de um trabalho motivador e intencional ao nível da linguagem e da expressão oral que, posteriormente, facilitará a melhoria da leitura em voz alta.

A estabilidade emocional é realmente uma outra condição essencial e necessária para um bom desenvolvimento da leitura em voz alta. A aprendizagem da leitura e da escrita é um momento fundamental no desenvolvimento da confiança da criança, pois, mais tarde, esta confiança

revelar-se-á no ato de leitura em voz alta. No caso de a criança sentir dúvidas nas suas capacidades relacionadas com a leitura e a escrita, poderá desenvolver sentimentos instáveis e posteriormente desinteresse pela leitura oral (Marques, 2007).

Uma última condição para uma boa leitura em voz alta, trata-se da saúde. É do conhecimento geral que “a fadiga, o nervosismo e os problemas visuais e auditivos podem influenciar negativamente a aprendizagem da leitura”. Em casos como estes, cabe ao professor adaptar a sua prática a estas crianças, de modo a minimizar as consequências negativas na leitura oral.

Concluindo, é essencial realizar uma ligação entre três capacidades inerentes à expressão oral, nomeadamente, a capacidade de ler, a capacidade de falar e a capacidade de ouvir. A leitura, particularmente a leitura silenciosa, permite-nos descodificar a mensagem do texto, através da análise e interpretação do mesmo. Porém, se nos referirmos à leitura realizada em voz alta, estamos também perante o fator da expressão oral, neste caso, a fala, uma vez que, somente a partir desta conseguimos oralizar o texto e transmiti-lo aos ouvintes/público pela via oral. Na leitura em voz alta, não só está implícita a capacidade de falar, mas também a de escutar, sendo que o ouvinte terá de ser capaz de realizar uma compreensão acerca do texto que o leitor lê. Existem duas formas diferenciadas na escuta da oralização pública, por um lado, o ouvinte limita-se a ouvir, realizando uma compreensão global e recreativa daquilo que ouve e, por outro lado, o ouvinte acompanha a leitura, o que lhe permite uma compreensão mais detalhada da informação do texto.

1.1.2. Características da voz e da fala humana

“Através da voz traduzimos quem somos, o que sentimos e como vemos o mundo” (Behlau & Fontes, 2001, *in* Rombert, 2013:243)

A expressão oral é a “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significados e conformes à gramática de uma língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 28). Segundo o Guião de implementação do programa de Português (2011:17) esta “ocupa a maior porção de produção linguística da maior parte das pessoas que usam uma língua para comunicarem entre si”.

Tendo em conta que a leitura em voz alta se concretiza na expressão oral, pela necessidade da transmissão e comunicação, é importante explorar as características da voz, de modo a perceber quais são os fenómenos físicos e neurológicos implícitos na fala humana.

Na expressão oral, um indivíduo terá de proceder a uma “formação linguística do enunciado e [proceder] a execução articulatória do mesmo” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 28). Neste sentido, na produção linguística, é necessário que o indivíduo seja capaz de manipular um conjunto de mecanismos associados ao aparelho fonador.

O aparelho fonador é composto por lábios, dentes, ápice, alvéolos, palato, véu palatino, úvula, faringe, cordas vocais e fossas nasais (Lima, 2009: 33). Todos estes constituintes são fundamentais na fala, em conjunto com “o controle da respiração e o desenvolvimento da capacidade articulatória propriamente dita” (Cerezo, 1997: 697). Desta forma, é necessário, para uma boa expressão oral, desenvolver atividades e exercícios que visam estimular as capacidades linguísticas, de modo a se revelarem positivas na leitura em voz alta, assim, Cerezo (1997:698) destacam três objetivos a ter em consideração neste tipo de trabalho: “1. Desenvolver a mobilidade e agilidade dos órgãos bucofaciais que intervêm na articulação; 2. Respirar correctamente, com a agilidade e o ritmo adequado para uma boa fonação; 3. Pronunciar corretamente e com fluidez os sons da fala”.

A voz é produzida através da expiração (ar que sai dos pulmões), que provoca uma vibração nas cordas vocais e, através da articulação (manipulação dos órgãos bucofaciais), produzem-se os diferentes fonemas de uma língua. Jean (2011:161), refere que a voz é caracterizada por “«ondas» [que] produzem «vozes» ou vogais, e que estas «vogais» se articulam graças a consoantes que não são «sons» mas barulhos obtidos pelo jogo das modificações do canal bucal, da língua, dos lábios, dos dentes e do palato, etc.”. Ou seja, o som da fala é caracterizado por um conjunto de movimentos vibratórios que, dependendo das suas “propriedades acústicas fundamentais – intensidade, altura, duração e composição interna” (MEC, 2011: 17) e das suas características de volume e dimensão, “conhecidos em acústica por *reverberação e ressonância*” (MEC, 2011: 17), provocam propriedades físicas das ondas sonoras distintas e, assim, sons distintos no ouvido.

Podemos identificar duas competências implícitas na expressão oral, utilizadas durante a leitura em voz alta, nomeadamente, a competência articulatória e a prosódica. A competência articulatória é, no fundo, um aspeto primordial da fala. Para uma boa articulação é necessária “a clareza que consiste em bem distinguir as consoantes umas das outras; o vigor que consiste em marcar cada consoante; a ligeireza que marca o esforço necessário a toda a boa articulação e que não se deixa notar” (Roy, 1967, *in* Jean, 2011:165). Neste sentido, é possível referir que uma “articulação pausada e clara nos sons; [e uma] atenuação, dentro do possível, [...] da linguagem informal [...]: [como por exemplo] redução excessiva de todas as vogais átonas, [ou] apagamento de sílabas” (MEC, 2011:18), permite ao ouvinte uma melhor perceção daquilo que o leitor lê.

Relativamente às competências prosódicas, estas dizem respeito a propriedades não segmentais, ou seja, “são propriedades sonoras que tomam como domínio de aplicação de unidades maiores do que o segmento (consoante ou vogal)” (MEC, 2011: 19), esta competência revela-se nas propriedades físicas, relativamente à articulação e à manipulação das cordas vocais, por exemplo, na acentuação (sílabas tónicas: dúvida/duvida), na pontuação (sinais de pontuação: vamos de carro./vamos de carro?) ou na entoação (empregar um tom à palavra/frase: “vais comigo?” num tom duvidoso/ “vais comigo?” num tom de solicitação) (Belo & Sá, 2005; Jean, 2011).

No que diz respeito aos aspetos neurológicos implícitos na atividade linguística, é importante referir que praticamente todo o sistema nervoso central está implicado na fala humana. Lima (2009:31), refere-nos que as áreas envolvidas na fala são numerosas, sendo que fazem parte as “áreas associativas que activam redes múltiplas de conhecimento [...] áreas de representação sensorial e áreas de representação motora”. Todas estas áreas do cérebro são ativadas porque quando o ser humano opta por falar, ler em voz alta ou, mesmo, pronunciar interjeições/onomatopeias utiliza um conjunto de sistemas que trabalham conjuntamente entre si, nomeadamente, o sistema nervoso, o sistema respiratório, o sistema laringofaríngeo e o sistema articulatório (Lima, 2009:30-31). Vejamos onde e como é que cada um dos sistemas influencia na fala: o sistema nervoso estimula os músculos inerentes na faringe e na cavidade bucal; o sistema respiratório proporciona a saída de ar, necessário na vibração das

cordas vocais; o sistema laringofaríngeo permite a condução do som, provocando-lhe algumas alterações; sistema articulatorio modifica o som produzido nas cordas vocais/laringe, por meio “barreiras” (como os dentes, lábios ou a língua) (Lima, 2009:30-32).

Ao nível cognitivo, na percepção e produção da linguagem durante o processo da leitura em voz alta, Lima (2009), refere que a produção linguística se insere na categoria sensório-motor, sendo que o sensitivo se revela na receção/descodificação e a motricidade na expressividade. O mesmo autor acrescenta que a missão dos órgãos sensoriais é ajudar na transcodificação, ou seja, “passar de um registo (código) externo a um registo interno ao indivíduo, [...] e posteriormente transformado num código cerebral” (Lima, 2009:38), ou seja, esta primeira fase da leitura é recetiva/percetiva, na medida em que o indivíduo, através da leitura silenciosa, descodifica o código escrito e lhe atribui um significado e, posteriormente, numa segunda fase, relativa à expressividade, o cérebro ativa os sistemas necessários para a produção da voz e, desta forma, proceder à leitura em voz alta.

Na descodificação e expressão do código escrito, é importante referir que a leitura em voz alta “parte dos signos linguísticos – estáticos -, mas ganha vida, através dos signos acústicos – dinâmicos” (Belo e Sá, 2005: 17). Os signos linguísticos são basicamente as letras que formam palavras e estas frases, que organizadas, constituem o texto. Os signos acústicos ou dinâmicos são caracterizados por respiração, altura, timbre e colocação/projeção de voz, que permitirão uma leitura ativa e interessante para os ouvintes.

A respiração é um ato reflexivo do organismo e, por essa razão, não necessita de treino. No entanto, na leitura em voz alta, a respiração tem de ser treinada a partir de leituras frequentes, para que o fôlego seja adaptado à leitura (Jean, 2011:162). Neste sentido, Jean (2011:162) refere que para ler em voz alta é necessário “observar um certo número de condições respiratórias: falar apenas na *expiração*; falar assim que a *inspiração* do ar tiver terminado; [e] nunca esperar estar «sem fôlego»”. Importa realçar que, para as crianças, a leitura em voz alta se torna difícil, mesmo que a treinem, devido ao facto de elas não terem “fôlego necessário para prosseguirem na leitura «até ao fundo do sentido»” (Jean, 2011:162).

A altura, como uma propriedade do som, diz respeito ao registo agudo, grave ou «médio» da voz, ou seja, “a altura é a qualidade do som que está relacionada com a frequência de vibração da onda [...] os sons agudos são o resultado de um maior número de vibrações relativamente aos sons graves, cujo número de vibrações é menor” (Canal, 2003:40). A maior parte das crianças efetua uma “leitura no registo agudo, o registo vocal mais cansativo, em termos musculares” (Jean, 2011: 163), desta forma, é necessário retomar a ideia de que é essencial praticar a leitura em voz alta, para que, neste caso, o leitor seja capaz de posicionar a sua voz num registo «médio» de altura, sem ter de esforçar consecutivamente a voz.

O timbre é a “qualidade de um som, independentemente da sua frequência, da sua amplitude e da sua duração” (Jean, 2011:164). Todas as pessoas “possuem um timbre que os identificam” (Canal, 2003: 8), por essa razão conhecemos alguém apenas por ouvir a sua voz. É importante realçar que Jean (2011) considera que muitos professores cometem o erro de tentar “neutralizar” um timbre vocal individual, para um que seja considerado “normal”, como é o caso de tentar suprimir um sotaque característico de uma região (p.164). É um facto que certas pronúncias acarretam determinadas características que influenciam o timbre, todavia, os sotaques fazem parte da identidade pessoal do indivíduo e, por essa razão, não devem ser, exageradamente, neutralizados a favor da norma padrão da língua.

A colocação/projeção de voz diz respeito à capacidade que a pessoa possui para intensificar o som da fala, aumentando o volume da voz, sem esforço e sem “gritar”. Para uma boa projeção vocal “inspira-se mais profundamente, abre-se mais a boca e utilizam-se sons mais agudos e mais longos” (Behlau, 2005: 309).

Segundo Guimarães (2007), existem três tipos de padrões respiratórios, relacionados com a fala, que são o torácico superior, o torácico e o diafragmático-torácico. No padrão torácico superior são utilizados os “músculos acessórios do pescoço e fornece um suporte respiratório fraco para a fala. Os ombros elevam durante a inspiração e a respiração pode ser em esforço” (Guimarães, 2007: 12). No caso do padrão torácico, são utilizados os “músculos torácicos, fornecendo um suporte adequado da fala. O peito expande-se e contrai-se na inspiração e expiração” (Guimarães, 2007: 12). Este padrão de

respiração é o mais utilizado pelas pessoas no momento da fala e na leitura. Por último, no padrão diafragmático-torácico são utilizados “os músculos do torax inferior e do abdómen, fornecendo um suporte respiratório ideal para uma voz directiva, ou seja, de projecção vocal. Ocorrem poucos ou nenhuns movimentos do peito” (Guimarães, 2007: 12), por norma este tipo de respiração tem de ser treinado, pois não surge naturalmente, no desenvolvimento do indivíduo. Portanto, quanto mais o aluno ler em voz alta e treinar este tipo de leitura mais apto estará na projeção de voz e, consequentemente, na eficácia da leitura para os outros.

Na colocação ou projeção de voz eficaz, além da grande importância que deverá ser dada à respiração e à articulação, também é necessário dar importância à postura corporal, sendo que esta interfere “na produção da voz [...] [e] na estabilidade da qualidade vocal” (Behlau, 2005: 311).

Importa agora identificar algumas questões psico-socio-afetivas que condicionam a voz, no momento da leitura em voz alta. Neste sentido, irá ser destacado algumas das dificuldades mais comuns no ato da leitura oral, nomeadas por Marques (2007) e Bahlau (2005): deficiência de inteligência geral, problemas emocionais, problemas de percepção auditiva e visual e problemas escolares e ambientais, transtorno de ansiedade e transtorno de pânico.

É do conhecimento geral que existem crianças com mais capacidades do que outras ao nível cognitivo. Marques (2007) menciona que “as crianças mais inteligentes tendem a revelar menos dificuldades de aprendizagem em geral, e em particular, de aprendizagem da leitura” (p. 59). Assim, é natural que as crianças que revelam ser menos dotadas, ao nível cognitivo, apresentem mais dificuldades na aprendizagem e, consequentemente, na leitura em voz alta.

Outra dificuldade nomeada são os problemas emocionais que, em muitos casos, são a razão principal de uma “má” leitura em voz. Harris (1970) realizou um estudo e concluiu que metade das crianças que têm dificuldades na aprendizagem da leitura têm problemas emocionais (*in* Marques, 2007: 60). Assim, pressupõe-se que o mesmo problema se revelará na leitura em voz alta. Nesta situação está implícita pouca autoestima, falta de autocontrolo, atitude negativista em relação à leitura em voz alta, medo ou receio de ler para um público, como também, falhas sucessivas na leitura oral (Belo & Sá, 2005; Marques, 2007). Nesta perspetiva, cabe ao professor não impor uma pressão

acentuada na criança, em vez disso, deverá promover a autoconfiança e autoestima, como também ajudar a criança a perceber os parâmetros que deve melhorar na sua leitura e promover momentos de treino da leitura em voz alta, para que se sinta cada vez mais confiante e capaz de realizar leituras para os outros.

Uma última dificuldade apontada por Marques (2007), revela-se nos problemas escolares e ambientais. Neste problema são identificados uma série de controvérsias ao nível do ambiente familiar e escolar. Os problemas associados ao ambiente familiar, dizem respeito à falta de relação entre os pais e a vida escolar. Se a família promover hábitos de leitura na criança, estarão a promover um ambiente impulsionador para uma boa leitura em voz alta. Os problemas escolares residem, principalmente, no sistema educativo e nas opções educativas, sendo que se uma criança der “entrada demasiado cedo na escola primária, [ou] a não frequência da pré-escola” (Marques, 2007: 60), faz com que esta tenha mais dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento dos trabalhos a desenvolver no quotidiano da sala de aula, especificamente, na leitura em voz alta. Falta ainda referir que faz parte do papel do professor promover um bom ambiente na turma, de modo a que a criança se possa sentir confortável e confiar nos seus colegas e no próprio professor, criando um ambiente escolar estável.

Behlau (2005) revela outras questões que prejudicam a aprendizagem e a realização de certas atividades do quotidiano, nesta perspetiva, será feita uma ponte entre as suas ideias em relação aos transtornos da aprendizagem geral e o desempenho da leitura em voz alta. Assim, a autora refere-se a dois transtornos caracterizados pelo medo, sendo estes o transtorno de ansiedade e o transtorno de pânico. O primeiro, transtorno de ansiedade, não pode ser considerado um “síndrome, mas sim um sintoma, podendo ser uma resposta esperada em algumas situações específicas” (Behlau, 2005: 89), como por exemplo, medo de enfrentar um determinado público, neste caso, a turma. Esta ansiedade poderá revelar-se através de “manifestações vocais como síndrome de tensão muscular, [...] frequência aguda, intensidade elevada e velocidade de fala acelerada” (Behlau, 2005: 90), ou seja, demasiada ansiedade poderá provocar alterações ao nível da voz e, conseqüentemente, uma leitura em voz alta insuficiente.

O transtorno de pânico está muitas vezes associado a fobias, como por exemplo, “medo de se expor em situações sociais” (Behlau, 2005: 90). Este transtorno caracteriza-se por “episódios de ansiedade aguda [...] acompanhada por um grande número de sintomas somáticos: respiração insuficiente, transpiração excessiva, tremor, náuseas, [etc.] [...]” (Behlau, 2005: 89). Este transtorno revela-se, negativamente, na voz sendo que esta se torna “tensa-estrangulada, comprimida, aguda ou soprosa [...], alterações na velocidade e fluência da fala” (Behlau, 2005: 90). O transtorno supramencionado está relacionado, regularmente, a situações antecedentes e que se revelaram negativas na vida do indivíduo, vejamos o seguinte exemplo: um aluno leu em voz alta para toda a turma, por lapso, enganou-se na leitura de uma palavra e, por esta razão, foi alvo de gozo por parte dos seus colegas, noutra ocasião, revelou algum pânico quando solicitado novamente para proceder a uma leitura em voz alta. Neste caso, verificamos que o aluno, em questão, reage intensamente com medo e receio de se enganar e ser ridicularizado pelos seus colegas novamente.

Bryant e Bradley (1987:10) referem que a leitura trará muitos resultados positivos na vida de um indivíduo, sendo que “é difícil pensar em algo mais que possa ter um efeito tão vasto no desenvolvimento da criança do que a leitura”. Neste sentido, se um professor identifica numa determinada criança algum dos problemas, acima mencionados ou outros, deverá aplicar um plano individual de recuperação ou de melhoramento da leitura em voz alta de acordo com as suas características pessoais, pois “as habilidades, interesses, e problemas particulares de cada criança é que determinarão o que deve ser feito” (Bryant & Bradley, 1987:128).

1.2. Como se ensina e aprende a leitura em voz alta?

1.2.1. O leitor e a leitura: formação de leitores

“É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional” (Santos, 1982:21)

Um bom leitor é caracterizado por ler fluentemente e por gostar de ler, ou seja, além de ter de dominar as técnicas da leitura terá, igualmente, de possuir vontade para ler. Na mesma linha de pensamento, estas “duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade” (2011:6). Ambas as condições são fundamentais no processo de aprendizagem. Em todo o percurso escolar o aluno necessitará da leitura para desenvolver conhecimentos nas diversas áreas, por outro lado, se este considerar que ler é estimulante, o processo de aprendizagem revelar-se-á mais gratificante.

O gosto pela leitura aparece muito antes de uma criança se tornar um bom leitor. Muitas são as vezes que as crianças pedem aos adultos para lhes lerem uma história. Nestes pedidos, estão implícitas as primeiras demonstrações do gosto pela leitura em voz alta. As leituras em voz alta que os adultos oferecem às crianças são “momentos de tranquilidade e de felicidade” (Belo & Sá, 2005:19), que promovem o gosto pelo texto e pela leitura e, conseqüentemente, o gosto para aprender.

Assim, estamos perante um processo cíclico de leitura, em que num primeiro momento a criança, na idade pré-escolar, ouve as leituras dos adultos e ganha o gosto pela leitura, num segundo momento, no ensino básico, aprende a ler e “é-lhe dada a oportunidade de aprender e de treinar as técnicas de leitura [...] para os outros” (Belo & Sá, 2005: 20), posteriormente, num último momento, enquanto adulto e leitor eficiente, poderá realizar as suas leituras em voz alta para as crianças, promovendo, desta forma, o gosto e vontade destas para aprenderem a ler. Contudo é importante referir que só transmite uma boa leitura e o gosto de ler quem tem enraizada a paixão de ler, quem gosta de ler, demonstra-o na forma como lê, através do entusiasmo e da “viva voz”, o que nos remete para a importância de não “só” ler em voz alta, mas também, demonstrar que estamos realmente envolvidos no que lemos.

Neste contexto, é inevitável o aparecimento da questão “porque deveremos ler histórias às crianças?”. A resposta a esta questão recai novamente sobre a importância de promover o gosto da leitura e vontade de aprender a escrever e a ler. Marques (2007:35) revela-nos que as crianças que estão “habituidas a ouvir ler histórias, mostram dominar importantes competências literárias”, além disso, vários são os estudos, segundo o mesmo autor, que revelam que “as crianças pequenas, a quem se lê frequentemente

histórias, obtêm pontuações mais elevadas em testes” (Marques, 2007: 34). Neste sentido, é importante que os textos ou histórias lidas sejam variados, de um ponto de vista literário, promovendo diferentes tipos de textos, de modo a oferecer diferentes experiências literárias à criança, como também, se deve facultar textos ou histórias de temas e contextos diversificados, de modo a que estes vão ao encontro dos interesses da criança, desencadeando, assim, o entusiasmo e curiosidade pelos livros.

Gomes (1996) refere que ler para as crianças pequenas é fundamental para um bom desenvolvimento ao nível escolar, fazendo alusão à importância do livro desde cedo na vida das crianças. O mesmo autor, proporciona-nos uma pequena reflexão acerca daquilo que deve ser facultado às crianças para que estas possam desenvolver o gosto e o entusiasmo pela leitura. Desta forma, devem ser estimuladas “experiências de pré-leitura” (Gomes, 1996: 29), onde as famílias e os educadores proporcionam as primeiras leituras em voz alta. Devem ser promovidos, também, “contactos frequentes com os livros” (Gomes, 1996: 30) e as outras matérias ou ferramentas existentes de leitura/escrita, para que as crianças os possam explorar livremente. E, finalmente, incentivar a exploração dos livros/materiais/instrumentos através da “componente lúdica” (Gomes, 1996: 30), para que as crianças criem um laço afetivo com a leitura.

A leitura para as crianças não deve ser feita apenas na fase pré-escolar. Após a estrada para a escola a criança deverá usufruir, igualmente, do prazer de ouvir o seu professor a ler em voz alta. Segundo Belo e Sá (2005:25), “o professor pode funcionar como um modelo para os alunos”, dado que a imitação assume um papel fundamental, os alunos, ao presenciarem a leitura do seu professor, poderão captar certos requisitos necessários para uma boa leitura em voz alta, como o caso da entoação, da expressividade ou do ritmo. No entanto, é necessário que as crianças oiçam diversos modelos, ou seja, o professor, além de realizar leituras para os seus alunos, também deverá facultar-lhes outros modelos, como por exemplo gravações de textos por leitores profissionais ou convidar outro tipo de leitores, como os pais ou outros professores para lerem para os seus alunos.

As leituras em voz alta para os alunos, além de servirem como modelos, “podem funcionar como uma motivação para a leitura” (Belo & Sá, 2005:24). Faz parte do papel do professor fazer “emergir [no aluno] a vontade de querer ler

como experiência voluntária e manter viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (MEC, 2011: 6). Neste sentido, o professor, ao realizar regularmente leituras com entusiasmo e emoção, incute nos seus alunos o interesse e o gosto pela leitura, promovendo bons leitores no futuro.

1.2.2. Princípios no ensino e aprendizagem da leitura em voz alta

“A aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons” (Marques, 2007:8).

Estratégias e intervenções educativas no ensino da leitura em voz alta

Para grande parte dos professores, a leitura em voz alta é utilizada no âmbito da avaliação das competências da leitura ou na melhoria dessas mesmas competências, no fundo, serve para verificar se o aluno já sabe ler fluentemente. Belo e Sá (2005:26) referem que a sala de aula é realmente “o lugar por excelência de treino da leitura em voz alta”, no entanto, devem-se promover outros momentos de exploração da leitura em voz alta, sem recorrer, constantemente, a leituras obrigatórias realizadas por toda a turma, onde todos os alunos são forçados a ouvir vezes sem conta o mesmo texto, pois esta “repetição de leituras oralizadas retarda [...] o entusiasmo das aprendizagens, encerrando-as em obrigações formais; a criança reconhece e memoriza palavras sem perceber as estruturas semânticas dos sintagmas que lê” (Jean, 2011:14).

Neste sentido, vários são os autores que mostram que a leitura em voz alta pode e deve ser utilizada em diversas situações e para objetivos distintos, como por exemplo “ler para obter uma informação geral, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta” (Belo & Sá, 2005: 26). Desde modo, irei debruçar-me, seguidamente, sobre as algumas estratégias de exploração da leitura em voz alta.

A “hora do conto” é, na verdade, uma estratégia já utilizada no primeiro ciclo, a que Jean (2011:133) prefere nomear por “«clube» de leitura”. O autor critica a forma como se confundem a atividade de ler e a de contar, “aquele que conta, ao contrário do leitor, fala em voz alta sem auxílio deste objeto singular

que é o livro” (Jean, 2011:118), refere também que os professores deverão saber reconhecer estas duas atividades como diferentes, realizando-as distintivamente com os seus alunos. No que diz respeito à “hora da leitura”, mais propriamente dita, o professor deverá incentivar que os alunos levem voluntariamente textos, livros ou outro tipo de registo escrito e os leiam para a turma. Jean (2011:134) acrescenta que “o clube de leitura é uma forma de apresentar e de dar a conhecer um livro [ou textos], através de uma leitura em voz alta, seguida de um debate organizado onde cada um tem vontade de saber mais”.

Os “jogos de leituras” são outro contexto apelativo para a leitura em voz alta, onde o professor promove a leitura de diferentes tipos de textos, sendo que, deste modo, os alunos aprendem que “ler um texto documentário, ler uma ficção, ler um poema implica «atitudes vocais» diferentes” (Jean, 2011:120). Este tipo de jogo baseia-se na criatividade de exploração dos textos ou livros. Vejamos o seguinte exemplo: o professor faculta à turma um poema; cada aluno vai ao quadro e retira aleatoriamente um cartão de um saco; o cartão poderá conter uma das seguintes palavras triste/alegre/cantar/murmurar; dependendo do cartão sorteado deverá ler o poema em voz alta de acordo com a respetiva palavra. Uma outra variação deste tipo de jogos de leitura, aconselhadas por Belo e Sá (2005), é a “leitura improvisada”, como as autoras lhe chamam. No jogo proposto, os alunos realizam uma leitura de um texto, com estilos diferentes, estes exploram o texto “colocando-se na pele, por exemplo, de um locutor de rádio, de um contador de histórias, [e] de um padre” (Belo e Sá, 2005:34-35).

Barros (1991) propõe-nos uma metodologia de exploração da leitura em voz alta, que se baseia na gravação da leitura dos alunos. O autor refere que é importante que “o professor deve ir habituando os alunos à gravação da sua leitura” (*in* Belo & Sá, 2005: 28), para que estes tenham consciência da sua própria leitura e para comparar as suas leituras ao longo de um período, promovendo, assim uma melhoria das suas capacidades leitoras, a partir da consciencialização daquilo que pode melhorar. É importante referir que ao realizar esta atividade, o professor deve facultar tempo para que os alunos possam treinar a sua leitura.

Poslaniec (2006), apresenta-nos diversas estratégias de exploração de leitura em voz alta. Uma delas trata-se de um campeonato lúdico entre turmas, o qual nomeia por “torneio da leitura”. Neste jogo, é incentivado que os alunos

proponham livros para ler a uma outra turma que está em jogo. Quanto mais livros forem lidos ao longo do ano letivo, mais pontos a turma ganha. No fim das leituras, os alunos colocam um conjunto de questões acerca da obra e se a outra turma acertar ganha pontos. No fim do ano letivo é feito um pequeno convívio para somar os pontos e proclamar a turma vencedora. O jogo propõe às “turmas que entrem em competição a propósito de livros e modifica as reticências que certas crianças têm em relação à leitura, uma vez que motivadas pelo aspecto lúdico da actividade” (Poslaniec, 2006:80).

Uma última forma de exploração da leitura em voz alta apresentada, é um exercício de leitura coletiva e dramática. Nos textos que têm diálogos, o professor destina uma personagem (inclusive o narrador) a cada um dos alunos. Desta forma, eles leem as falas das respetivas personagens. Belo e Sá (2005:34) referem que diversos autores consideram que este tipo de textos “que têm diálogo são óptimos para serem lidos de forma dialogada, acentuando a expressividade das falas das personagens”.

Leitura e voz alta: competência específica de aprendizagem

Após verificar que a leitura oralizada pode e deve ser utilizada em diversos contextos no momento de sala de aula, é importante referir que é fundamental que esta seja trabalhada de um ponto de vista específico, ou seja, a leitura em voz alta tem de ser considerada uma competência específica de aprendizagem.

A leitura em voz alta é uma atividade que “pertence ao domínio do oral, [portanto,] deve ser objeto de uma aprendizagem específica” (Belo & Sá, 2005:27). Em concordância, Jean (2011:14) refere que o sucesso da leitura em voz alta “depende, de facto, de modalidades de aprendizagens específicas, ligadas à prática da oralidade da linguagem articulada humana”. Por esta razão, Charmeux (1985) defende que “o exercício de leitura em voz alta não deve ser feito nas horas da leitura, mas sim no tempo dedicado à comunicação oral [...]” (in Jean, 2011:14). Assim, constata-se que quantas mais forem as atividades específicas para a leitura em voz alta, mais esta técnica será melhorada.

Uma outra questão fundamental, no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura em voz alta é a necessidade que o professor deve sentir em adaptar as atividades às crianças e ao seu mundo. Por um lado, a necessidade de

experiências adequadas ao desenvolvimento da criança e, por outro, experiências adaptadas às diferenças individuais.

Adaptar as experiências e as atividades à idade e o seu nível de desenvolvimento é fundamental na educação, “à medida que vão crescendo, as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento. Cada um deles dá à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências acadêmicas” (Brazelton & Greenspan, 2009: 155), neste ponto de vista, é necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento dos seus alunos e promova experiências que vão ao encontro das suas capacidades. Esta questão é fundamental na leitura em voz alta, tendo em conta que, se o professor planejar atividades demasiado complexas para o desenvolvimento da criança, poderá ter como consequência a desilusão e desinteresse pela leitura oral.

No que diz respeito à necessidade de adaptar as experiências às diferenças individuais, de um ponto de vista geral, Brazelton e Greenspan (2009:16) referem que “o grau de adaptação das experiências às necessidades específicas de cada uma aumenta as probabilidades de a criança crescer física, intelectual e emocionalmente saudável”. Os mesmos autores referem que os professores devem experimentar diversos modelos de leitura, de forma a verificar o modelo que se adapta à criança, principalmente as crianças com dificuldades na leitura, a fim de ganharem incentivo para “lerem e até apreciarem a leitura” (Brazelton & Greenspan, 2009:124).

Identificação de benefício e aspetos positivos do livro

A exploração da leitura em voz alta constante e intencional oferece benefícios para a criança, tanto no contexto escolar como, posteriormente, na sua vida, enquanto profissional e cidadão. Neste sentido, faz parte do papel do professor fazer “emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e manter viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (MEC, 2011: 6). Assim, deverá ser dada importância ao livro e à forma como é explorado, através da leitura expressiva.

Gomes (1996), critica a forma como os professores não disponibilizam livros para que as crianças possam explorá-los livremente. Desta forma, refere “pobre do álbum infantil que se não desgasta nas mãos dos pequenos leitores e

venha, em vez disso, a morrer, corrompido pelo pó, no cimo da estante, ou fechado na arrecadação de materiais [...], com o argumento de que é caro e os meninos estragam” (Gomes, 1996:30). Na mesma linha de pensamento, Jean (2011:109) refere que “o texto é, antes de mais, inteiramente destinado a ser lido para ser lido”, portanto, apenas fará sentido o texto existir se for lido e explorado. Sendo que o professor deve apresentar aos seus alunos “a face árdua, séria e escolar do livro, dando relevo necessário à descoberta da outra face, o outro lado do espelho, a componente lúdica da obra, ligada à leitura de prazer” (Gomes, 1996:33).

O professor é “responsável pelo desenvolvimento das capacidades de leitura, portanto, tem de encontrar [...] razões para estimular os seus alunos” (Reis & Adragão, 1990:40) de modo que estes descubram o prazer de ler e de querer partilhar as suas leituras com os outros.

Características do sistema alfabético

Importa agora abordar uma questão importante da leitura oral, relativamente ao sistema de escrita utilizado em Portugal, o sistema alfabético. Tendo em conta que um sistema de escrita é a forma de codificar a linguagem oral, o sistema alfabético pressupõe “um elevado nível de capacidade metalinguística, ou seja de capacidades para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem” (Martins, 1996:19) e a sua relação com a escrita, através da leitura oralizada. No nosso sistema de escrita “aquilo que é codificado são os fonemas [...] [assim] as capacidades de reflexão sobre o oral devem ser maiores e requerem um grau de abstração, dado que os fonemas não têm uma base física simples que permita identificá-los” (Martins, 1996:18), ao contrário, por exemplo, dos sistemas de escrita logográficas, onde cada palavra tem uma representação gráfica única. Um problema do sistema alfabético reside “na complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à fala” (Martins, 1996:18), o que dificulta o ato de leitura em voz alta, pois verifica-se, por exemplo, que uma letra poderá corresponder a diversos fonemas.

Neste sentido, cabe ao professor adequar a sua prática de ensino da leitura e escrita às características das crianças, para que estas interiorizem todas as regras e complexidades inerentes ao nosso código de escrita, pois uma

aprendizagem consistente permitirá, mais tarde, uma maior consciência ao nível da linguagem oral em relação à escrita e, conseqüentemente, melhores capacidades ao nível da leitura em voz alta.

Aplicação de diversos modelos e estratégias de leitura

Conforme o anteriormente referido, o professor deve utilizar diversos modelos ou estratégias e leitura em voz alta de forma a promover o aperfeiçoamento da leitura em voz alta e que as crianças sejam capazes de superar as suas dificuldades ao nível da leitura oralizada. Uma questão deveras pertinente, colocada por Belo e Sá (2005:40), que interessa realmente aos professores: “como ajudar os nossos alunos a superar as suas dificuldades de leitura em voz alta?”, foi respondida, em parte, ao longo do presente trabalho, contudo remete-nos para a importância que deve ser dada aos modelos e estratégias adequadas aos alunos, na medida em que “o professor deve propor a actividade em voz alta a todos os alunos, mas procurando diversificar os moldes em que a apresenta e adequando-a à maneira de ser de cada discente (respeitando a sua individualidade) e às competências” (Belo e Sá, 2005: 40).

Brazelton & Greenspan (2009: 123-124), referem que “quando as crianças não respondem à rotina dos métodos de leitura, mesmo quando sujeitas a maior sistematização e intensidade, isso deve-se muitas vezes a dificuldades no processamento dos sons”, estas crianças apresentam tal dificuldade por não conseguirem distinguir sons parecidos ou por terem dificuldade na identificação do próprio som de cada letra. Neste caso específico, as crianças necessitam de um acompanhamento e de uma metodologia diferenciada, adequada ao seu caso. A crítica que os autores fazem relativamente ao sistema de ensino atual é que este tem “a tendência [...] para voltar às bases e alargar os horários escolares, [o que] está infelizmente a afastar a educação do reconhecimento das diferenças individuais e a aproximá-la de uma metodologia única” (Brazelton & Greenspan, 2009:124). Basicamente, a escola continua a implementar metodologias, vezes sem conta, sem resultado, ao invés de inovar e criar novas possibilidades para os alunos puderem progredir.

Segundo Martins (1996:26), na década de 1970, foram realizadas diversas investigações, no âmbito da psicologia, sobre as “operações e

estratégias cognitivas presentes na actividade de ler”. A partir destas investigações surgiram diversos modelos de leitura, cujos autores procuraram “explicar os mecanismos em jogo no acto de ler” (Martins, 1996: 27), que podem ser agrupados em três grandes modelos: ascendentes, descendentes e interativos.

Os modelos ascendentes caracterizam-se por “considerarem que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção do sentido)” (Martins, 1996: 27), em que, durante a leitura é feito, num primeiro momento, o reconhecimento das letras, seguindo-se uma combinação destas, para formar palavras e, na organização destas, são formadas frases. Após a decodificação ou reconhecimento das letras/palavras, o leitor extrai o sentido das frases. Nestes modelos, a escrita é vista apenas como uma forma de codificar o oral, assim, como “a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral” (Martins, 1996: 41).

Os modelos descendentes caracterizam-se por contrariar os modelos ascendentes, sendo que “a direcção do fluxo de informação é oposta, indo dos processos cognitivos de ordem superior até à análise perceptiva do estímulo” (Martins, 1996: 41). Neste caso, defendem que o leitor, no ato de leitura, recorre ao reconhecimento visual das palavras e, assim, elabora um significado da frase ou do texto, sem recorrer a um processo de decodificação letra a letra, ou seja, “o leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato, faria antecipações que se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito. O acto de ler seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas” (Martins, 1996: 33).

Por último, os modelos interativos defendem uma ligação entre os dois modelos anteriormente mencionados, posto que é defendido que “o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (Martins, 1996: 35). Estes modelos pressupõem uma base construtivista da aprendizagem, tendo em conta que na leitura de um texto, o leitor utiliza o conhecimento prévio que possui acerca da linguagem escrita e do próprio sistema de escrita e a partir deles constrói novos conhecimentos.

No que diz respeito à forma como o leitor identifica as palavras e lhes atribui um sentido nos modelos interativos, é defendido que são utilizados “dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares” (Martins, 1996: 37). No sistema visual, a atribuição de um significado à palavra é dado a partir de uma rápida identificação da mesma, pela utilização da memória visual. No caso do sistema auditivo, o leitor recorre à leitura oral para proceder a um reconhecimento da palavra, esta estratégia “consiste em pronunciar a palavra [...] [dando] origem a uma forma fonética que por sua vez será subentendida ao sistema de reconhecimento auditivo que permitirá verificar se esse conjunto de sons evoca alguma palavra conhecida” (Martins, 1996: 39).

Importa, por fim, referir que qualquer leitor recorre a qualquer um dos modelos em função do tipo de escrita com que é confrontado, ou seja, dependendo do tipo de texto, do contexto ou dos seus conhecimentos prévios acerca do código escrito, o leitor utiliza diversas estratégias de leitura.

1.2.3. A leitura em voz alta nos documentos orientadores do currículo

“A finalidade é o ensino, o produto é o sucesso dos alunos (no mais amplo dos sentidos)” (Reis & Adragão, 1990: 21).

Reis e Adragão (1990:18) referem que faz parte da “tarefa primordial do professor a atenção constante ao programa proposto pelo ministério da educação [...] e às necessidades dos seus alunos”. Os autores criticam o facto de muitos dos professores se deixarem guiar unicamente pelos gramáticas e livros concebidos para cada ano escolar, ao invés de abordar os conteúdos do programa, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Os mesmos autores afirmam que “ensinar é necessário para que se cumpram as normas determinadas e se assegure a fidelidade aos princípios e conteúdos pré-estabelecidos” (Reis & Adragão, 1990: 14), porém, “os professores são vítimas da pressão temporal e psicológica” (Reis & Adragão, 1990: 14) dos programas criados para um ideal de aluno/turma/professor e inflexíveis, na medida em que não permitem uma adaptação mais espontânea

às características individuais dos intervenientes no processo ensino/aprendizagem. O mesmo efeito é provocado pela realização de exames nacionais no final de cada ciclo do ensino básico.

Como referido anteriormente, o sistema educativo, nomeadamente a escola, “confere àquilo que ensina uma estrutura e um conteúdo determinados, dotando-os de papel e estatuto específicos. Entre outros, um dispositivo fundamental para a fixação dessa especificidade é o currículo” (Amor, 2006:24). O currículo, como um dispositivo imprescindível à prática do professor, é um plano de ensino/aprendizagem adaptando aos conteúdos programáticos a cada ano de escolaridade. Amor (2006:24) caracteriza o currículo como um “conjunto de intenções e orientações balizadoras da intervenção pedagógica”, onde o professor segue uma linha orientadora, promotora de uma prática intencional e organizada. Nesta perspetiva, é pertinente analisar o Programa de Português do Ensino Básico (MEC, 2009) e as Metas Curriculares (MEC, 2012), documentos orientadores do currículo durante a intervenção pedagógica, de modo a perceber o que é proposto pelo Ministério de Educação e Ciência em relação à leitura em voz alta.

Deste modo, ao analisar o domínio da leitura, no Programa de Português do Ensino Básico (2009), foi possível verificar que a única referência da leitura em voz alta é proposta para o 1º e 2º anos, onde a leitura em voz alta é tida como um conteúdo e, associada a este é possível ler-se, no descritor de desempenho: “ler em voz alta para diferentes públicos” (MEC, 2009: 42). Apesar de este ser o único momento em que a leitura em voz alta é de facto um conteúdo específico do programa, é possível verificar, ao longo de todo o programa, que a “leitura” surge diversas vezes, ligada à expressão oral, como por exemplo, “ler com clareza textos variados” (MEC, 2009:25). Neste excerto é possível verificar que se pretende que o aluno leia de forma clara, o que pressupõe ler oralmente para os outros. Está, portanto, a ser promovida uma leitura oralizada, para os outros.

Numa análise mais cuidada, foi possível verificar que para atingir os objetivos do programa é necessário “Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a cultivar” (MEC, 2009:64), nesta perspetiva, entendo que “ler e ouvir ler” pressupõe que seja realizada uma leitura para os outros, ou seja, uma leitura oral.

Belo e Sá (2005:22) explicam esta falta de referências à leitura em voz alta no programa, referindo que “a substituição da formulação *leitura em voz alta* por outras pode estar relacionada com o facto de esta ter para alguns estudiosos, [...] conotações pejorativas, na medida em que se pode associar à mera decifração do texto”. As autoras referem também que, atualmente, ainda há controvérsia no esclarecimento do que é realmente a “leitura em voz alta”, razão suficiente para que haja referência à leitura para os outros, através de expressões como “ler e ouvir ler” ou “expressão oral na leitura”, sem utilizar a expressão, de um posto de vista linguístico mais correto, “leitura em voz alta”.

Na análise das Metas Curriculares (MEC,2012), é possível verificar, no domínio da leitura e escrita e no domínio da educação literária, que a leitura em voz alta surge como um descritor de desempenho ao longo dos quatro anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. É possível verificar, tal como no programa, que a leitura em voz alta está implícita em outros objetivos, nestes casos a leitura oralizada não é tida como um conteúdo específico de aprendizagem, mas sim, como um recurso, como por exemplo, “ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular” (MEC, 2012: 18).

O facto de a leitura em voz alta surgir poucas vezes enquanto conteúdo específico de aprendizagem e de ser utilizada como um processo de concretização para determinado objetivo, transporta-nos para a necessidade de haver uma mudança nos documentos orientadores do currículo, favorecendo a leitura oral como um objetivo específico de aprendizagem, na medida em não basta saber ler, é fundamental aprender a ler em voz alta para os outros, utilizando todos os constituintes da expressão oral, para uma boa transmissão do escrito aos ouvintes.

1.2.4. Parâmetros de (auto)avaliação da leitura em voz alta

“Uma das formas de tornar a avaliação mais rigorosa e diminuir a subjetividade dos juízos passa pela elaboração e utilização cuidada dos instrumentos de avaliação bem como pela diversidade de métodos e técnicas” (Neves & Campos, 1995, *in* Belo & Sá, 2005:38).

1.2.4.1. A avaliação

O sistema educativo enfrenta hoje em dia a problemática da avaliação, em que os professores se debatem sobre a eficácia da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é pensada para o grupo/turma e cria-se a ideia de que todos têm o mesmo desenvolvimento de aprendizagem, “contudo, à partida, essa homogeneidade é apenas aparente, pois cada aluno é um indivíduo portador da sua própria cultura, distinta dos seus companheiros” (Reis & Adragão, 1990: 104), por esta razão a questão da avaliação é tão complexa, visto que é pensada para um grupo mediano, mas o mesmo grupo é composto, inevitavelmente, por alunos com características diferenciadas.

Amor (2006:143) considera que “a avaliação constitui um elemento fundamental do currículo”, sendo que esta permite a conservação ou alteração deste, em prol das necessidades dos alunos ou da própria prática educativa. Assim, é essencial perceber qual é a importância da avaliação na educação e como é que esta, bem utilizada, beneficia os alunos, ao longo da sua formação escolar.

Ao longo das últimas décadas o conceito de avaliação tem sofrido algumas alterações, segundo Reis e Adragão (1990:97) estas alterações no conceito de avaliação aconteceram “devido às mutações históricas, sociais e económicas, a escola tem sido, ultimamente e cada vez com maior frequência, chamada a debruçar-se sobre processos, finalidades e resultados da avaliação”. De um modo tradicional, “a avaliação era identificada com classificação, pois limitava-se a descrições quantitativas dos comportamentos dos alunos” (Reis & Adragão, 1990: 98), contudo, devido às modificações da forma como se pensa sobre as práticas educativas, o conceito de avaliação evoluiu, agora apresenta “um carácter mais extenso, mas mais preciso, pois passou a incluir descrições qualitativas e quantitativas dos comportamentos e ainda juízos de valor” (Reis & Adragão, 1990: 98).

Segundo Amor (2006:144), a avaliação é um “conjunto de processos, instrumentos modos de ação e critérios de decisão” utilizado ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez Reis & Adragão (1990:98) referem que a avaliação é “uma forma simples e objetiva, [que pode] ser

considerada como um processo sistemático de observar, com rigor, em que medida é que as metas educacionais, anteriormente estabelecidas, foram ou não alcançadas”. Deste modo, podemos constatar que a avaliação é uma ferramenta que auxilia o professor a perceber se os alunos atingiram ou não os objetivos pré-definidos.

Amor (2006) refere que a avaliação assume duas funções essenciais no contexto educativo, a sumativa e a formativa. A função sumativa baseia-se fundamentalmente na classificação, dependente das “«exigências» de um programa”(Amor, 2006:144). A função formativa, por sua vez, “procura situar o aluno face ao conjunto de objetivos estabelecidos, de modo a detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remedição” (Amor, 2006:145). Neste sentido, é esperado que os professores utilizem a avaliação, não só numa perspetiva sumativa, mas também numa perspetiva formativa, em que o aluno seja o centro do processo ensino-aprendizagem e evolua sobre uma consciencialização das suas dificuldades.

A avaliação formativa baseia-se nas teorias cognitivistas, na medida em que é dada uma elevada importância ao desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e à adequação dos materiais e dispositivos de avaliação ao aluno. Reis e Adragão (1990:101) explicam que é este “tipo de avaliação que vai detectar as maiores dificuldades de expressão oral [...] e corrigi-las a tempo”, o que permite ao professor uma maior adaptação das suas práticas às necessidades dos seus alunos.

Na mesma linha de pensamento, Amor (2006) enumera três aspetos inerentes à metodologia da avaliação formativa, centrada e adequada ao aluno. O primeiro é a pedagogia diferenciada, onde é dada importância à “diversidade/ajustamento dos meios e forma de actuação” (Amor, 2006:145), o segundo, a autonomia do aluno, “construída a partir do esforço dos momentos e instrumentos de autocontrolo”, substituindo a avaliação direta do professor pela autoavaliação do aluno e, o último aspeto identificado, é o “aproveitamento e gestão dos «erros»” (Amor, 2006: 145), ou seja, o aluno aprende se tiver consciência do seu erro. Neste caso cabe ao professor fazer com que o aluno perceba onde errou e dar sugestões/hipóteses de os superar, para que não os volte a cometer.

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86,) pode-se ler na alínea 2 do artigo 10º que “o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”, assim, espera-se que o professor seja capaz de adequar a avaliação, promovendo o desenvolvimento do aluno em prol da aprendizagem, desta forma terá de criar uma “definição clara de objetivos que envolvam, além do conhecimento também a aquisição de novos métodos de abordagem científica e estratégias de desenvolvimento socioafectivo” (Reis & Adragão, 1990: 98).

1.2.4.2. A autoavaliação

A avaliação das competências dos alunos poderá ser realizada de três formas diferente, a heteroavaliação, feita pelo professor e pelos colegas, e a autoavaliação. Na primeira, a heteroavaliação feita pelo professor, a decisão recai apenas na análise feita pelo professor acerca das competências alcançadas pelo aluno. Neste caso, o professor aproveita “os momentos de avaliação para ajustar os seus planos de trabalho aos alunos [...] procurando identificar as suas dificuldades e construir estratégias de remedição que permitem superá-las” (Sá, 2004:28). Na heteroavaliação feita pelos colegas, “os diferentes elementos podem estabelecer comparações profícuas e, assim, enriquecer procedimentos seguintes” (Reis & Adragão, 1990: 98). Neste caso, o professor considera a opinião da turma, na medida em que a avaliação do aluno é discutida entre todos e a opinião de cada elemento da turma é valorizado, é possível, neste tipo de avaliação, que todos aprendam com o processo, pois os alunos ao avaliarem o outro “estarão mais atentos à tarefa executada pelo colega e poderão compreender melhor [...] não só o que se aprende, mas também as suas próprias dificuldades e os seus próprios pontos fracos” (Sá, 2004: 28-29). Por último, na autoavaliação, “o próprio aluno avaliado [...] [é] convidado a dar a sua opinião sobre o seu trabalho, o que poderá ajudá-lo e ao professor a compreender melhor quais as suas dificuldades” (Sá, 2004:29). Nesta perspetiva, cabe ao professor, diversificar e adaptar a avaliação dos seus alunos em prol das suas necessidade e capacidades. Assim, “o papel do professor passa a ser o de encorajar os alunos, fazendo-os participar nas

atividades, clarificando problemas, ajudando nas tarefas da auto e hétero-avaliação, aconselhando, formulando perguntas e estimulando o raciocínio” (Reis & Adragão, 1990: 106).

Reis e Adragão (1990:98) definem autoavaliação como sendo a “possibilidade de refletir sobre os resultados do seu próprio trabalho”, ou seja, o aluno ao ter de fazer um retrospectiva acerca do seu trabalho, reflete acerca do seu empenho e interesse na realização das tarefas/atividade, neste sentido ele aprende a apreciar e a criticar o seu trabalho, Amor (2006:159) refere que “  fundamental que o aprendente se assuma como principal protagonista [...] quanto ao uso de um instrumento decisivo na construção e regulação desse saber: a avaliação”, de modo a consciencializar-se dos parâmetros que terá de melhorar para superar as suas dificuldades. Aprender a superar os erros e as dificuldades “são aspectos essenciais para o exercício da crítica, que têm de ser vividos no próprio indivíduo” (Amor, 2006: 160). A autoavaliação permite, igualmente, ao aluno ter controlo das suas próprias aprendizagens, na medida em que este verifica “se os seus desempenhos estão de acordo com os objetivos de aprendizagem fixados [e] se o nível desses resultados satisfaz as metas que ele próprio se impôs” (Amor, 2006: 159).

1.2.4.3. A autoavaliação da leitura em voz alta

Importa agora especificar a autoavaliação face à leitura em voz alta, neste sentido verificamos que em Portugal, a leitura em voz alta, não é tida como uma exigência dos documentos orientadores do currículo, como verificado anteriormente, ao contrário de outros países, como a França, onde são realizados exames orais e “a leitura em voz alta interv m obrigatoriamente” (Jean, 2011: 124). Se este facto se verificasse no nosso país, a leitura em voz alta era tida em consideração sob outros moldes, ou seja, “seria trabalhada de uma forma mais rigorosa, dado que iria ser alvo de uma avaliação que se iria traduzir numa classificação” (Belo e S , 2005: 37). Apesar de Sol  (1992) criticar esta avaliação tão rigorosa, na medida em poderá prejudicar a leitura dos alunos, pois estes são “submetidos à pressão de uma situação de avaliação” (*in* Belo e Só, 2005: 37), era uma forma de a leitura em voz alta começar a ser valorizada

e trabalhada como um conteúdo específico de aprendizagem, nas escolas portuguesas.

Belo e Sá (2005:37) explicam que a necessidade de avaliar a leitura em voz alta não é proposta para ser realizada “com o objetivo de atribuir uma classificação ao aluno (embora o possamos também fazer), mas sim – e sobretudo – com fins formativos”, para que o aluno faça parte do processo ensino-aprendizagem, tendo em conta que, como referi anteriormente, a avaliação tem mais sentido quando é utilizada a favor do desenvolvimento e das necessidades específicas de cada aluno.

Neste sentido, a autoavaliação surge como um modo de avaliação que vai ao encontro da perspetiva construtivista, na medida em que “a responsabilização do aluno pela sua avaliação contribui para o seu próprio desenvolvimento” (Belo & Sá, 2005: 38).

Cabe ao professor decidir qual será a melhor estratégia de autoavaliação na leitura em voz alta, “em função de objetivos pré-definidos, [que] permita tirar ilações e oriente o docente, de forma a ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades” (Belo e Sá, 2005: 38). As mesmas autoras sugerem a utilização de uma grelha de autoavaliação e referem que a construção deste instrumento deve ser realizado com ponderação, sendo que o professor deve “selecionar os comportamentos mais significativos a observar, no âmbito do que se pretende; o número de itens da lista não deve exceder os dez; [e] o instrumento deve ser de fácil preenchimento” (Belo e Sá, 2005: 38).

1.2.4.4. Parâmetros de avaliação na leitura em voz alta

Na avaliação da leitura em voz alta temos de ter em consideração seis parâmetros: a fluência; a entoação; a pontuação; o ritmo; a articulação; a intensidade e a postura corporal (MEC, 2013; Behlau, 2005; Jean, 2011).

A fluência diz respeito à forma como o aluno é “capaz de decodificar e atribuir significado às palavras (MEC, 2011: 4). Pode-se deduzir a partir da leitura das Metas Curriculares de Português (2013) que para um aluno ser fluente terá de ter uma entoação e um ritmo adequado, sem silabar ou gaguejar (MEC, 2013).

A entoação são as “variações de frequência não de uma única sílaba ou de uma palavra, mas de toda a frase [...] [no fundo] diz respeito à «melodia» das frases” (Jean, 2011: 169), sendo que permite distinguir se a frase é afirmativa, assertiva ou interrogativa. Na leitura, a entoação está intimamente ligada à pontuação, pois esta é quem “informa” qual entoação correta que deve utilizar, os “sinais de pontuação: o ponto, o ponto de interrogação, as reticências, etc., são, para o leitor, indícios” (Jean, 2011: 169). No entanto, é importante esclarecer, que a pontuação poderá não ser suficiente para o leitor “dar” entoação ao texto, poderá ser ele mesmo a criar essa entoação necessária para dar vida ao texto.

O ritmo diz respeito à velocidade de leitura do texto. Uma boa leitura pressupõe mudanças de ritmo, sendo que “a leitura expressiva pressupõe que se acelere e abrande enquanto se lê [...] a mudança no ritmo ajuda o ouvinte a compreender como é que as pequenas partes da frase se combinam (MEC, 2011: 60). O ritmo é marcado, igualmente, pelas pausas que se faz a longo da leitura, necessárias para que haja uma boa compreensão e interesse pela leitura, por parte dos ouvintes. Segundo Behalau (2005:310) a velocidade e o ritmo de leitura são “pessoais e dependem de múltiplos fatores, tais como: características da língua falada, personalidade [...] objetivo emocional do discurso e factores de controle neurológico”.

A articulação é a “produção «clara e distinta» dos sons ou fonemas da língua na qual está escrito o texto que tem de se ler” (Jean, 2011: 161). Uma boa articulação na leitura permite que os ouvintes percebam claramente o que o leitor lê.

A intensidade baseia-se na capacidade de projeção de voz, em que o indivíduo não deve gritar para ser ouvido, mas “deve pelo contrário saber utilizar oportunamente a sua voz, com um volume adequado e com tonalidades variáveis” (Sansavini, 2008:45)

A postura corporal implica não só a forma como os outros nos vêem, mas também a respiração. Jean (2011:188) refere que “a criança que experimenta a leitura em voz alta deveria fazê-lo sempre de posição vertical. Sobretudo para respirar melhor e para ver o seu público” (Jean, 2011: 188). O leitor deve estar descontraído, mostrando segurança, para que os ouvintes não se distraiam da sua leitura e consiga “transmitir ao auditório a sensação de profissionalismo e

segurança [...] [de modo a] ganhar a credibilidade por parte do grupo” (Sansavini, 2008: 41).

Vejamos agora um quadro síntese da designação de cada um dos parâmetros:

Parâmetros da leitura	
DESIGNAÇÃO	DESCRIÇÃO
Fluência	Ler sem errar, silabar ou gaguejar
Entoação	Ler, variando o tom e a frequência
Pontuação	Ler, marcando as pausas e os sinais gráficos do texto
Ritmo	Ler com a velocidade adequada
Articulação	Ler de forma clara e distinta os sons das palavras
Intensidade	Ler, projetando a voz, de forma a que os outros oiçam
Postura corporal	Manter uma postura correta na leitura, mantendo uma boa respiração, demonstrando segurança e descontração

Tabela 2 - Quadro síntese dos parâmetros de leitura

Posto isto, cabe ao professor, esclarecer os seus alunos acerca de cada um dos parâmetros, acima identificados, de modo a que estes consigam perceber as possíveis razões dos seus erros ou dificuldades na leitura. Deve igualmente, dar a conhecer aos alunos estratégias que visam colmatar esses mesmos obstáculos na leitura, de modo a que estes possam melhorar na leitura oralizada e ganhar confiança na leitura para os outros.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“A realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação. De que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008:9)

2.1. Paradigma e métodos

A investigação contribui para a construção de ideias, desenvolvimento e melhoria contínua da sociedade. Trata-se de um processo que requer a resolução de questões ou problemas reais, ligados aos acontecimentos do quotidiano. A investigação é conduzida, segundo Bogdan & Biklen (1994:292), de duas formas. Por um lado, pode ser realizada pelas entidades que possuem essas funções, como instituições de investigação ou governamentais. Por outro lado, a investigação deve ser feita, igualmente, por indivíduos independentes, por exemplo, por um professor que pretenda desenvolver uma investigação sobre a sua própria prática com o intuito de a poder melhorar, como o pretendido no presente projeto.

A atividade humana concretizada no contexto educativo intervém, efetivamente, no contexto social. Sendo que a investigação na educação se baseia em estudos da condição e concretização da atividade humana, verifica-se, portanto, que a investigação educativa se integra nos estudos sociais e humanos. Nesta perspetiva, importa referir que a investigação em educação pertence à área da investigação em ciências sociais e humanas (Afonso, 2005: 22), sendo que esta é caracterizada por incidir “sobre a acção humana organizada (a sociedade)” (Afonso, 2005: 21).

A evolução da investigação ao longo da história, na área das ciências sociais e humanas, tem revelado que “o conhecimento científico é uma construção social e histórica, organizada em “paradigmas” construídos e reconstruídos no seio de comunidades e instituições científicas” (Afonso, 2005: 19), ou seja, os especialistas na investigação, propõem paradigmas que interligam os processos epistemológicos e metodológicos necessários na

investigação educacional (Afonso, 2005:19; Coutinho, 2011:9-10). Os paradigmas são no fundo a mobilização de “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras” (Coutinho, 2011: 9) utilizados, por parte dos investigadores, como modelos na orientação das investigações e conforme as suas crenças, valores, objetivos e premonições acerca da investigação pretendida.

Diversos são os autores que se referem a diferentes paradigmas da investigação, verificando-se uma grande variedade de opiniões no que diz respeito ao tipo/número de paradigmas existentes no campo da investigação. Porém, Coutinho (2011:10) refere que a opinião mais consensual, atualmente, admite a existência de três paradigmas na investigação em ciências sociais e humanas, sendo estes o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma socio-crítico.

No paradigma positivista, também denominado por “quantitativo, empírico-analítico, racionalista, [ou] empirista” (Coutinho, 2011: 10), prevê-se formular, verificar ou rejeitar hipóteses através da investigação experimental (Coutinho, 2011: 21), sendo que, como explica Coutinho (2011:11) “por trás de uma investigação há sempre uma teoria que a orienta”. Assim, o seu propósito passa, essencialmente, por “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, [para] testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998: 178). Na comunidade científica, permanece a ideia de que apenas os dados concretos/exatos e quantificáveis são os que realmente interessam e por esta razão o paradigma positivista/quantitativo surgiu, pois este tenta aproximar as ciências exatas às ciências sociais, na medida em que procura a “produção do conhecimento baseada na descoberta de factos e formulação de teorias visando a generalização” (Coutinho, 2011: 13) e por outro lado favorece a “adopção da linguagem, metodologia e técnicas de medida e quantificação próprias das ciências naturais” (Coutinho, 2011: 13). Para alguns especialistas este método é o mais adequado na investigação, por facultar dados específicos de quantidade, no entanto, a grande crítica feita a este paradigma, no âmbito das ciências sociais e humanas, é a impossibilidade de quantificar fenómenos sociais e especificamente a atividade educativa (Coutinho, 2011:10).

No que diz respeito ao paradigma interpretativo, designado também por “hermenêutico, naturalista, qualitativo ou ainda, mais recentemente,

construtivista” (Coutinho, 2011: 15), é caracterizado por atribuir grande importância à “compreensão, significado e acção” (Coutinho, 2011:16), ou seja, ao contrário do positivista, que pretende a aquisição de dados quantificáveis para perceber, estatisticamente, os fenómenos sociais, procura-se, neste paradigma, entender e interpretar as intencionalidade das ações humanas nos mais diversos contextos sociais. O seu objetivo da investigação não passa por “responder a questões prévias ou de testar hipóteses [...] [mas sim] compreender os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto formal” (Bogdan & Biklen, 1994: 16). É possível identificar uma grande semelhança entre o paradigma positivista e o paradigma interpretativo, pois, em ambos os paradigmas, o investigador tem de interpretar “os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana” (Coutinho, 2011: 17), ou seja, o investigador assume um papel de intérprete das ações e interações dos indivíduos num determinado contexto social. Porém, o paradigma interpretativo caracteriza-se por ser mais relativista, pois “inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (Coutinho, 2011: 16).

O paradigma socio-crítico, que poderá ser designado igualmente por emancipatório (Coutinho, 2011:18), é desenvolvido sob a identificação de um problema num determinado contexto social e realizado a partir da intervenção ativa do investigador com os intervenientes/investigados, a fim de ser promovida uma mudança positiva do problema identificado inicialmente. É importante referir que o paradigma mencionado, possui diversas características idênticas ao paradigma interpretativo como a necessidade de compreender e interpretar o meio social e possuir uma lógica indutiva (Coutinho, 2011:21), contudo, distinguem-se pelo paradigma sócio-crítico ser mais interventivo, por ostentar uma intenção de mudança ao longo da investigação e uma melhoria ou transformação do problema (Coutinho, 2011: 21). O presente paradigma desenvolveu-se a partir de estudos realizados “sobre o curriculum [...] formação de professores [...] e no proliferar de metodologias de investigação que se agrupam em torno da designação geral «investigação-ação»” (Coutinho, 2011: 20). Deste modo, os professores/docentes além de perceberem qual é o problema do contexto educativo, intervêm de modo a solucioná-lo ou, pelo

menos, melhorá-lo, o que promove uma intervenção consciente e ativa e uma práxis adequada ao no meio educativo.

Após ter sido analisado sucintamente cada um dos paradigmas, importa perceber em qual é que o presente projeto se insere. Desta forma, ao desenvolver um projeto cujo objetivo é verificar se a implementação de uma estratégia de autoavaliação ajuda na consciencialização dos parâmetros que os alunos têm de melhorar na leitura, assume-se uma intenção em mudar algo, neste caso, o sucesso e a melhoria da leitura em voz alta, procurando uma transformação da problemática identificada. Sendo que o projeto foi desenvolvido a partir de um problema identificado no contexto de estágio e por ter sido pretendida uma mudança com a implementação do mesmo, supõe-se que este se inclui no paradigma socio-crítico.

Na investigação educacional deparamo-nos com a “necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas [...] [promovendo o] desenvolvimento profissional” (Máximo-Esteves, 2008: 15). Desta forma, direcionamo-nos para a investigação-ação, em que é feita uma investigação pelo professor sobre a sua própria intervenção no contexto educativo, a fim de reformular e melhorar a sua prática docente. Vários são os autores que se debruçaram sobre esta estratégia de investigação, portanto, para uma melhor perceção da definição do termo, vejamos as seguintes definições de diferentes autores para investigação-ação.

Afonso (2005:74) refere que a investigação-ação constitui uma estratégia de investigação com finalidades muito variadas, sendo que os seus objetivos se baseiam “na melhoria da eficácia do grupo ou da organização (produto/serviço), ou na melhoria do clima organizacional” (Afonso, 2005: 75). Por sua vez, Cohen e Manion (1994) descrevem-na como sendo “um processo essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata [...]de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações” (*in* Bell, 2010: 20). Segundo Bogdan e Biklen (1994:16), a “investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, na medida em que os investigadores recolhem dados para assinalar situações-problema e tentar encontrar soluções para uma mudança. Por último, Máximo-Esteves (2008:15) afirma que a investigação-ação é utilizada quando “há necessidade de conhecer em

profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações específicas”.

Diante do exposto, constata-se que a investigação-ação tem como objetivo estudar problemáticas num determinado contexto, de modo a que o investigador consiga compreender as práticas e planejar uma mudança para poder aperfeiçoá-las e diminuir o problema identificado. O projeto desenvolvido foi baseado na investigação-ação, tendo em conta que inicialmente foi identificado um problema – a generalidade da turma apresentava dificuldades na leitura em voz alta - de seguida, foi escolhido e aplicado um método capaz de ser realizado no contexto – implementação de um processo sistemático de autoavaliação da leitura em voz alta - e foi verificado se houve uma melhoria do problema em questão.

Por fim, é relevante acrescentar que na investigação-ação está implícita uma estratégia de reflexão em que o docente, depois de implementar uma mudança no contexto, deverá refletir sobre a sua ação e o quanto esta foi eficaz e, se necessário, proceder a um segundo ciclo de intervenção. Bell (2010:21) refere que na investigação-ação “o trabalho não está terminado quando o projeto acaba”, ou seja, implica um processo dinâmico e cíclico, onde o docente terá de proceder a vários ciclos de intervenção, caso o problema identificado não seja resolvido, como está representado no seguinte esquema:



Figura 1 - Ciclo de intervenção da investigação-ação

Contudo, é importante realçar que, apesar de o projeto de investigação ter iniciado um ciclo de intervenção, devido à limitação temporal relativa ao estágio, foi impossível proceder a um segundo ciclo. Caso fosse possível

proceder a um novo ciclo, a reflexão sobre toda a ação de investigação e sobre os dados recolhidos levar-me-ia, provavelmente, a efetuar alterações na forma de agir e atuar no campo educativo, de forma a colmatar a problemática identificada ou outras questões/problemáticas que, eventualmente, surgiriam.

A investigação sobre a própria prática, no âmbito educativo, não tem necessariamente de assumir características de outros tipos de investigações, no entanto deve ser estruturada e orientada segundo um plano de intervenção que valorize a reflexão, de modo a que possam existir mudanças na prática educativa, num curto espaço de tempo e, conseqüentemente, promover uma práxis adequada ao contexto e aos alunos. Importa ressaltar que apesar deste tipo de investigação promover a evolução da prática do próprio professor que o desenvolve, poderá, igualmente, contribuir para a evolução da prática profissional de outros professores e, essencialmente, no melhoramento dos processos organizacionais e educativos das respetivas instituições.

Em modo de síntese, após o referido acerca dos paradigmas e métodos importa realçar que o percurso metodológico do presente projeto enquadra-se num paradigma socio-crítico, sendo que o seu desenvolvimento foi inspirado na investigação-ação e a sua metodologia possui um cariz qualitativo.

2.2. Recolha e análise de informação: dispositivos e procedimentos

2.2.1. Técnicas de recolha de dados

Na investigação é utilizado um plano que possibilita ao investigador orientar-se no desenvolvimento do seu trabalho. Todavia, na investigação qualitativa não existe um plano estruturado/detalhado desde o início, mas um plano flexível de como irá agir e como irá recolher os dados. A necessidade de utilizar instrumentos específicos na recolha de dados, tem como objetivo “conseguir um leque de respostas mais representativo possível que lhe permita cumprir os objectivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões-chave” (Bell, 2019: 99), deste modo, ao longo da investigação é necessário dar uma grande importância à recolha e tratamento de dados.

Neste sentido, importa realçar que “nenhuma abordagem depende unicamente de um método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-ação», etc.” (Bell, 2010: 95); as abordagens podem usufruir dos diferentes métodos de recolha de dados. Nesta perspetiva, segundo diversos autores, os instrumentos mais importantes na investigação educacional são a observação, as notas de campo, as entrevistas, os inquéritos por questionário e a análise documental (pessoal e oficial) (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 2010; Máximo-Esteves, 2008). Assim, ao longo do projeto desenvolvido, foram utilizados como métodos de recolha de dados a observação, as notas de campo, os inquéritos por questionário e as gravações audiovisuais. Neste sentido, estas são as técnicas de recolha desenvolvidas no trabalho.

A observação é, no fundo, um instrumento indispensável para a compreensão do que se passa no contexto, que permite captar a realidade social dos diferentes indivíduos que interagem entre si. É através da observação que se conhecem os acontecimentos tais como eles ocorrem, como também “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Bogdan & Biklen, 1994: 87).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998:106-108), existem três tipos de observador, o observador não-participante, o observador participante despercebido pelos observados e o observador participante. O observador não

participante é aquele que não interage com os sujeitos da investigação. Por oposição, o observador participante despercebido interage com os sujeitos da investigação, sem que estes se apercebam que são parte do objeto de estudo. Por último, o observador participante assume-me enquanto investigador e assume, perante os indivíduos, os seus objetivos de estudo.

Relativamente ao que foi referido, ao longo do meu projeto desempenhei o papel de observador participante, assim, necessitei de explicar à turma de estágio que tinha a intenção de desenvolver um estudo acerca da leitura de alguns dos alunos e contava com a ajuda deles para cumprir os meus objetivos. Desta forma admiti, perante os alunos, o meu papel enquanto investigadora, uma vez que teria de proceder à gravação das suas leituras em voz alta que decorreriam nas aulas e, posteriormente, desenvolver com eles sessões para procederem à sua autoavaliação.

Durante a sua prática o investigador terá de optar por alguma forma de registo. As notas de campo são um dos instrumentos utilizados com frequência e dizem respeito ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). O investigador não só descreve os indivíduos, os acontecimentos e as interações – “material descritivo” – como também regista as suas ideias e opiniões – “material reflexivo”. Segundo Máximo-Esteves (2008:88), os registos podem ser realizados no momento do acontecimento, sob a forma rápida, para mais tarde serem interpretadas e comentadas – “anotações condensadas” – como também podem ser registados depois do acontecimento, por norma são mais pormenorizadas e reflexivas – “anotações extensas”.

Ao longo da implementação do projeto, realizei notas de campo baseadas nas “anotações condensadas” (Máximo-Esteves, 2008: 88), sendo que registei algumas notas rápidas ao longo das sessões para, posteriormente, serem analisadas, interpretadas e comentadas. Deste modo, estas anotações apresentaram um cariz mais reflexivo, pois foram elaboradas após cada sessão, sendo que tive oportunidade de pensar e refletir acerca dos comentários e ações dos alunos. Pretendi, com estas notas de campo, refletir sobre alguns comentários/situações, pensamentos, opiniões e conclusões que surgiram ao longo da sessão com os alunos.

O investigador pode usufruir de um suporte digital que auxiliará o processo de observação e a realização das notas de campo. A utilização de gravações audiovisuais permite ao investigador a conservação do “momento”, nomeadamente, do registo das falas, das atitudes e das expressões faciais, corporais e linguísticas, para uma posterior análise mais cuidada.

No decorrer do projeto recorri à gravação audiovisual, contudo, não a utilizei unicamente com o propósito de uma análise posterior, também utilizei a gravação no processo de autoavaliação da leitura realizada pelos alunos. Ou seja, procedi à gravação da leitura em voz alta e, posteriormente, os alunos visualizavam-na, antes de realizarem a sua autoavaliação. Uma das principais razões pelo qual decidi gravar e mostrar-lhes as suas produções de leitura expressiva, revelou-se na possibilidade deles próprios terem uma maior noção da sua leitura, o facto de assistirem as suas leituras, como se de outra pessoa se tratasse, permitiu-lhes focar a atenção em certos parâmetros necessários a uma boa leitura de uma forma mais crítica e consciente.

Finalmente, a construção de inquéritos por questionários é uma outra técnica de recolha de dados, é uma forma direta de adquirir respostas às questões que importa analisar. Afonso (2005:103) refere que esta técnica permite o acesso ao que o “respondente” sabe, quer e pensa acerca de um determinado assunto/acontecimento/situação. O principal objetivo desta técnica de recolha de dados “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados” (Afonso,2005: 100), facilitando, assim, a análise geral dos dados.

Foram realizados três tipos diferentes de inquérito por questionário durante o projeto. Um dos inquéritos foi um questionário de múltipla escolha, realizado antes do início intervenção pedagógica, com o intuito de perceber os hábitos de leitura dos alunos. Um outro inquérito foi igualmente de múltipla escolha, realizado em grelha, utilizado em todas as sessões leitura com a finalidade de os alunos procederem à autoavaliação da leitura. Foi também utilizado um inquérito com questões abertas, anexado à grelha de autoavaliação da leitura, com o intuito de perceber se os alunos tinham tomado ou não consciência daquilo que teriam de melhorar na sua leitura e se conseguiam realizar sugestões para poderem melhorar. O inquérito por questionário foi, de facto, uma técnica fundamental no desenvolvimento do projeto, pois, a partir da

análise posterior das respostas dos inquiridos, pude verificar se houve uma evolução dos alunos ao longo do projeto implementado.

O inquirito “Os teus hábitos de leitura” (apêndice 1) baseou-se em quatro questões simples de múltipla escolha e a sua análise permitiu perceber quais são os hábitos de leitura em voz alta dos alunos. O questionário referido foi utilizado apenas na caracterização da turma enquanto universo da investigação.

Na elaboração da grelha de autoavaliação pretendi elaborar questões fulcrais inerentes aos parâmetros da leitura. Os parâmetros avaliados nesta grelha de autoavaliação foram a fluência, o ritmo, a articulação, a entoação, a intensidade, a pontuação e a postura corporal. A autoavaliação foi feita numa grelha de múltipla escolha que tinha como objetivo medir a intensidade do desempenho em cada um dos parâmetros de leitura. A múltipla escolha tinha uma intensidade progressiva, sendo que se iniciava no “nunca”, seguindo-se de “poucas vezes”, “às vezes” e, finalmente “sempre”, acompanhados uma simbologia gráfica adequada a cada um dos níveis de desempenho (apêndice 2).

2.2.2. Técnicas de tratamento e análise de dados

Na sequência do trabalho de investigação, após a recolha de dados, surge as questões: o que fazer com os dados? Como organizar e analisar os dados recolhidos? Afonso (2005:111) refere que “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados”, sendo esta a tarefa mais complexa e exigente para o investigador, pois apenas é possível obter respostas da recolha de dados, se for realizado um trabalho posterior de análise e interpretação.

Na concretização do presente projeto, foram recolhidas diferentes informações, conteúdos e dados em diversos formatos, designadamente, escrito e audiovisual, nos quais estão englobadas as notas de campo, as grelhas de autoavaliação e as gravações das leituras dos alunos. Na análise dos dados recolhidos recorri à análise de conteúdo. Para Quivy & Campenhaut (1992:227), “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de

forma metódica informações e testemunhos que apresentem um certo grau de profundidade e de complexidade”.

Os métodos de interpretação e análise de conteúdo podem ser agrupados em duas categorias, nomeadamente, métodos qualitativos e quantitativos. Estes dois métodos de análise dos dados são muitas vezes utilizados em conjunto. Afonso (2005:111) refere que “no trabalho empírico recolhe-se informação quantitativa, expressa em valores numéricos, e informação qualitativa constituída por textos”, para uma melhor análise do conteúdo recolhido.

Os métodos quantitativos revelam-se importantes na análise e perceção de, por exemplo, questionários, onde é possível averiguar “o nível de satisfação [...] obtido através da aplicação de uma escala” (Afonso, 2005: 112), como acontece no presente projeto, onde é utilizada uma grelha de autoavaliação com uma escala de níveis de concretização dos parâmetros da leitura em voz alta. No tratamento dos dados qualitativos, como o caso de análise das notas de campo, é relevante referir que se trata de “um processo muito mais ambíguo, moroso, [e] reflexivo” (Afonso, 2005: 118), sendo que “os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005: 118), o que exige descrições, interpretações e formulação de respostas e conclusões lógicas e explicativas.

Desta forma, para a organização dos dados recolhidos ao longo do projeto, recorre a estes dois tipos de métodos de análise, qualitativo e quantitativo. Contudo, é importante referir que, em qualquer um dos casos, a análise teve como base uma leitura mais interpretativa. Apesar de a interpretação ser “um processo complexo, de vai e vem, [e] multifacetado” (Máximo-Esteves, 2008: 103), caracterizado pela subjetividade, pode aumentar “o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008: 104), pois alude à reflexão. Por outro lado, Afonso (2005:116) refere também que “quando os dados são organizados e apresentados num registo *interpretativo*, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos [...] numa lógica global”.

Técnicas de tratamento e análise de dados qualitativos

Diversos são os autores que sugerem formas de análise e tratamentos de dados qualitativos, organizados com uma sequência, Coutinho (2011), refere que “a característica comum a todos esses «modos de análise» é o facto de incidirem, de uma forma ou de outra, sobre “palavras”, ou seja de ser uma *análise textual* (verbal ou escrita)” (p.192). Desta forma, no presente projeto, optou-se pelas sugestões de Máximo-Esteves (2008), em que a autora identifica três etapas diferentes ao longo da análise dos dados qualitativos, são estas a condensação, a categorização e a estruturação narrativa.

A condensação baseia-se no “processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008: 104), sendo que neste projeto, este processo passará pelas notas de campo e pela análise das respostas de duas questões anexadas à grelha de autoavaliação. Nesta etapa, é realizada uma análise geral dos textos, “identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” (Máximo-Esteves, 2008: 104). Neste sentido, no caso das notas de campo, há uma aproximação entre a interpretação feita no momento do registo das notas e outra, mais objetiva, algum tempo depois, na redação do texto formal, o que permite a confrontação de ideias e opiniões acerca dos dados recolhidos.

A etapa relativa à categorização diz respeito à “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidos a tabelas ou quadro” (Máximo-Esteves, 2008: 104). Nesta etapa, é feita uma compreensão global do escrito a partir da “identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto”. Máximo-Esteves (2008) identifica seis operações fundamentais deste processo:

- “1. Fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico;
2. Codificação (atribuição de um nome) dessas unidades de sentido [...];
3. Identificação de padrões (fenómenos recorrentes nos dados [...];
4. Identificação de quebra de padrões [...];

5. Identificação das [...] recorrências mais consistentes de padrões ou temas;

6. Identificação do fio relacional [...]” (p. 104).

A última etapa, identificada nesta forma de análise, trata-se da estruturação narrativa, que por outras palavras é a construção do texto formal relativo à análise dos dados. Após “identificados os elos de ligação interna, o produto de análise resulta numa história unitária, reescrita a partir dos organizadores axiais tempo-contexto, ressaltando-se as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações dos vários elementos” (Máximo-Esteves, 2008: 105). Neste momento, o investigador preocupa-se em identificar claramente na sua escrita todas as ligações possíveis dos conteúdos e informação obtidos da recolha de dados, procurando extrair deles respostas ou conclusões acerca do trabalho de investigação.

Desta forma, no presente projeto, num primeiro momento, foi realizada a leitura e revisão de todas as notas de campo, realizado uma seleção daquilo que realmente era essencial analisar. Num segundo momento, procedeu-se à identificação de temas/palavra-chaves que identificassem cada secção dos textos e, por fim, foi estruturado o texto formal da interpretação de dados, que constitui o capítulo 4: apresentação e análise da intervenção.

Técnicas de tratamento e análise de dados quantitativos

Na análise de dados, importa referir que diversos autores defendem que diversificar a forma como tratamos os dados torna o estudo reconhecido e permite a aquisição de mais certezas e a autenticação dos resultados obtidos (Máximo-Esteves, 2008; Afonso, 2005; Bell, 2010; Coutinho, 2011). Em concordância, Quivy & Campenhaut (1992:223) referem que “representar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”. Assim, neste projeto são analisados e apresentados dados utilizando técnicas qualitativas mas, também, quantitativas. Desta forma, a análise feita aos dados recolhidos através das grelhas de autoavaliação,

apresentadas anteriormente, foram utilizadas técnicas de análise quantitativa, o que facilitou na percepção da evolução dos alunos ao longo das sessões de leitura em voz alta, tendo em conta a utilização de organização da informação ao nível gráfico e estatístico.

A utilização de técnicas quantitativas na análise dos dados permitem uma leitura mais rápida do panorama geral do projeto e dos resultados obtidos através do mesmo, tendo em conta a utilização de material e informação organizado em esquema, gráfico ou número. Afonso (2005:116) refere que “os valores que expressam a informação quantitativa resultam de um processo de medição de variáveis, através do qual se atribuíram números em função de regras pré-estabelecidas”. Neste sentido, foram selecionados variáveis que demonstram a evolução dos alunos ao longo das sessões de leitura em voz alta, nomeadamente, nos parâmetros necessários para uma boa leitura, expressos em gráficos de barras e tabelas.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

3.1. Contexto de estudo e participantes

O estágio, onde foi implementado o presente projeto, realizou-se na turma 2ºA, da Escola Básica do Casal das Figueiras, inserida no Agrupamento de Escolas Lima de Freitas. De seguida, será apresentada uma curta caracterização do agrupamento, seguindo-se a caracterização da escola, a caracterização da turma e, por fim, a caracterização da amostra de investigação.

3.1.1. Caracterização do contexto de estudo

Caracterização do agrupamento

O agrupamento de Lima de Freitas situa-se na freguesia de Nossa Senhora da Anunciada, na zona oeste da cidade de Setúbal, mais concretamente no Bairro do Viso. Fazem parte do respetivo agrupamento a Escola Básica do 1º Ciclo nº 9 do Casal das Figueiras, a Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Viso e, como escola sede do respetivo agrupamento, a Escola Básica e Secundária Lima de Freitas (Projeto Educativo, 2013: 7). O agrupamento compromete-se com uma oferta educativa baseada nas necessidades da população, integrando, não só o sistema regular de ensino, mas também, cursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação (Projeto Educativo, 2013: 13).

O agrupamento foi constituído em 2006, pela agregação das três escolas que hoje o compõem e que foram nomeadas anteriormente. Contudo, a sua história incide sobre a escola sede, inaugurada em 1988, nas antigas instalações de uma antiga fábrica de conserva, sendo que em 1989, foram estreadas as instalações atuais (Contrato de Autonomia, 2013: 1). O nome do agrupamento, Lima de Freitas, foi adotado em reconhecimento do mestre setubalense Lima de Freitas (1927 -1998), pelo seu taletto no campo artístico, na segunda metade do século XX. Lima de Freitas é conhecido por ser um artista multifacetado, pela

sua exploração artística na pintura, desenho e escultura (Regulamento Interno, 2013; Contrato de Autonomia, 2013).

Caracterização da escola

A Escola EB1 do Casal da Figueiras apresentava, no ano letivo 2014/15, uma imagem renovada, tendo havido, recentemente, obras de recuperação, com o intuito de melhorar as suas condições, nomeadamente no exterior. Ela é constituída por duas secções, uma que se destina ao 1º Ciclo e a outra ao ATL da Associação de Pais e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras e ao refeitório. No que diz respeito à secção do 1º Ciclo, esta é constituída por dois edifícios, nomeados pela escola por bloco A e B. No bloco A, destinado aos 1º e 2º anos, encontram-se 4 salas de aula, dois gabinetes destinados ao apoio, à coordenação e à sala de professores e, ainda, casas de banho. O bloco B, destinado aos 3º e 4º anos com três salas de aula, a biblioteca com zona de computadores, uma unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência e casas de banho. O exterior é composto por um campo de jogos coberto e um amplo espaço de zona livre.

No que se refere à oferta educativa no 1º CEB, além das áreas curriculares do plano educativo, é desenvolvida a disciplina de Educação Moral e Religiosa, como área curricular não disciplinar e, no que respeita às atividades de enriquecimento curricular, a escola facultava apoio ao estudo, atividades físicas e desportivas, aulas de língua inglesa, aulas de música e animação do livro e da leitura (Projeto Educativo, 2013: 27-29).

Caracterização da turma

A turma do 2º A tinha como professora titular Ana Cristina Silva, que acompanhava o grupo desde o 1º ano. A turma era composta por 23 alunos, 14 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 aos 9 anos. É importante referir que 3 dos alunos eram repetentes e outros 3 apresentavam necessidades educativas especiais.

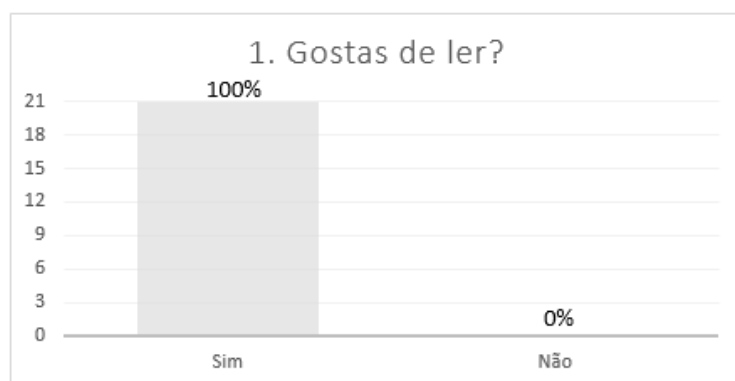
Caracterizando a turma de um ponto de vista geral, é possível referir que alguns alunos revelavam dificuldades de concentração nas tarefas e nem

sempre mostram a disponibilidade desejada para as aprendizagens, todavia, de um modo geral, a turma revela-se atenta mostrando grande desejo em descobrir os prazeres da leitura e da escrita. O grupo é curioso e interessado, mostrando-se motivado para novas aprendizagens e, principalmente, para novas experiências/atividades, através da dinamização de propostas lúdicas. No que concerne ao cumprimento das regras, os alunos apresentam boas capacidades de autorregulação e cumprimento das regras estabelecidas entre eles e a professora titular no início do ano letivo. Relativamente às dinâmicas de trabalho cooperativo, é possível verificar que os alunos, quando incentivados a trabalhar a pares ou em grupo, demostram-se capazes de desenvolver o trabalho harmoniosamente com os seus colegas. Demonstram ter boa capacidade de distribuição de tarefas e gestão de conflitos em trabalhos de pequeno ou grande grupo, na medida em que, regularmente, as regras pré-estabelecidas entre docente e alunos, são respeitadas.

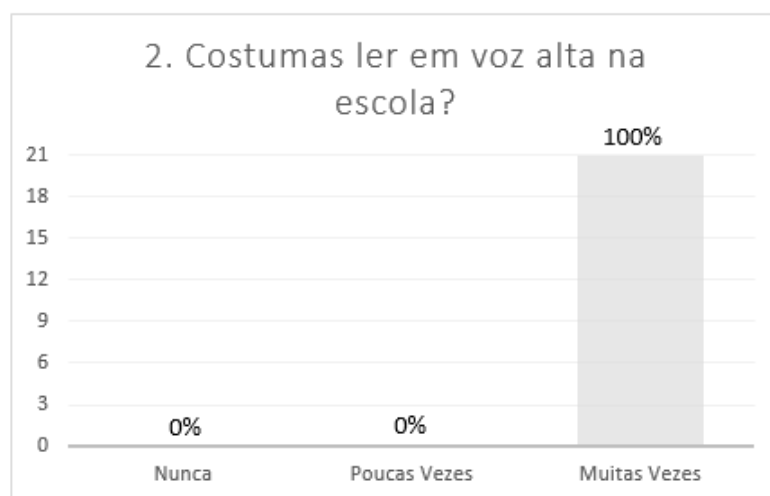
Para caracterizar melhor a turma e compreender os seus hábitos de leitura, foi realizado, antes da implementação do projeto, um inquérito por questionário denominado por “Os teus hábitos de leitura”. É importante referir que a turma é constituída por 23 alunos, contudo, responderam ao inquérito 21 alunos, posto que os outros dois elementos estavam reconhecidos com Necessidades Educativas Especiais. No momento da implementação do questionário, estavam a aprender as primeiras letras do alfabeto.

Seguidamente será realizada a análise das respostas às perguntas do questionário, porém, é importante esclarecer a razão pelo facto destes dados serem utilizados apenas na caracterização do grupo e não como análise de dados propriamente dita do projeto, assim sendo, pretendeu-se apenas com o questionário ter uma perceção dos hábitos de leitura em voz alta dos alunos, útil na sua caracterização enquanto universo da investigação.

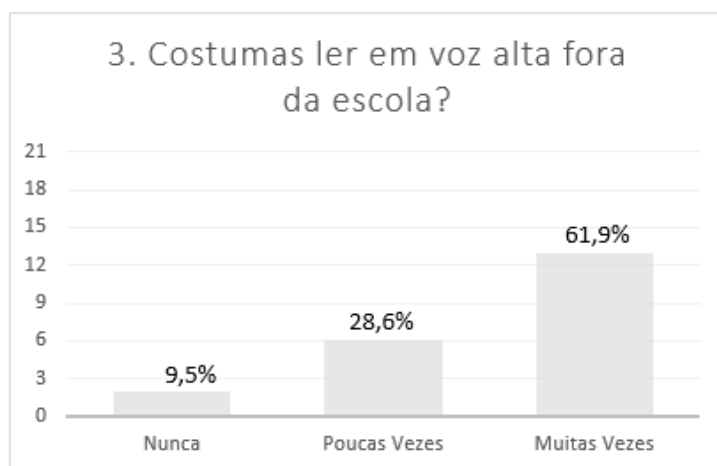
A primeira questão diz respeito ao gosto que os elementos da turma têm pela leitura, em que o total do universo afirmou gostar de ler. No entanto, a interferência da professora titular, na leitura da questão à turma, poderá ter influenciado as respostas dos alunos, na medida em que referiu: “não há ninguém que não goste de ler, pois não?” – Este comentário, poderá ter influenciado, negativamente, as respostas dos alunos, pelo que os alunos não têm a obrigação de gostar de ler.



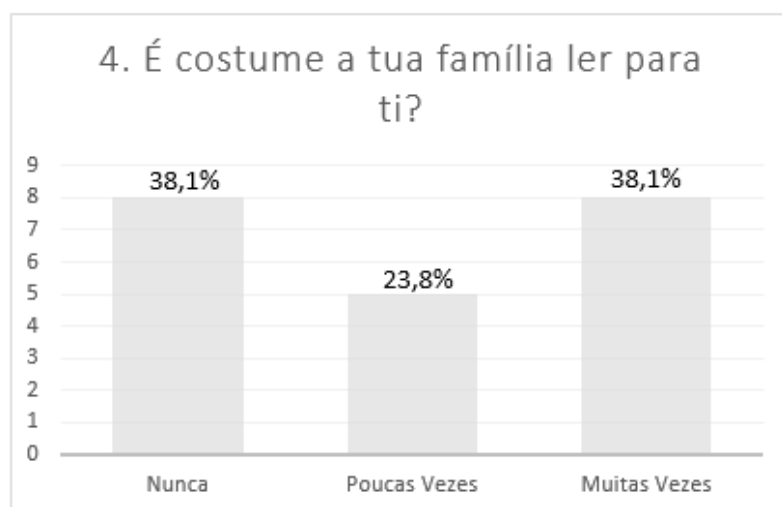
A segunda questão refere-se à frequência das leituras em voz alta feita pelos alunos na escola. Nesta questão todos os alunos escolheram a mesma resposta, “muitas vezes”, revelando que os alunos leem regularmente em voz alta.



No que concerne à terceira questão, “costumas ler em voz alta fora da escola?”, conclui-se que a maioria dos alunos realiza muitas vezes leituras em voz alta fora da escola, sendo que 13 alunos deram essa resposta, apenas 6 alunos disseram que liam poucas vezes e outros 2 alunos referiram que nunca liam fora do contexto escolar.



Quanto à quarta e última questão, referente à frequência de leituras que os familiares fazem em voz alta para os alunos, constata-se que 8 alunos não têm o hábito de ouvir ler no contexto familiar, 5 alunos ouvem poucas vezes e os restantes 8 alunos ouvem ler muitas vezes os seus parentes.



A análise dos dados recolhidos a partir do questionário “Os teus hábitos de leitura” permitiu verificar que os hábitos de leitura da turma não são negativos, embora revele bons hábitos no contexto escolar, é possível referir que os hábitos de leitura em voz alta fora da escola não mostram ser tão positivos.

3.1.2. Caracterização da amostra

No presente projeto foram selecionados dois grupos de investigação, o grupo de intervenção e o grupo de controlo. Cada um deles composto por três alunos, com níveis de desempenho diferenciado no âmbito da leitura em voz alta, ou seja, um com bom desempenho, outro com um desempenho médio e, ainda, outro com um desempenho insuficiente. Os alunos foram escolhidos em conjunto com a professora titular, através de uma análise realizada à avaliação da professora feita aos alunos, relativamente às leituras orais.

Para manter as identidades dos alunos protegidas, optou-se por identificar cada aluno com as siglas representativas do seu grupo (GI – grupo de intervenção; GC – grupo de controlo), combinado com uma representação numérica, representativa do seu nível de desempenho na leitura em voz alta (1 – insuficiente/baixo; 2 – médio; 3 – bom/elevado).

O grupo de intervenção é composto por GI-1 (feminino, 8 anos), com um desempenho insuficiente na leitura em voz alta, GI-2 (masculino, 7 anos), com um desempenho médio, e GI-3 (feminino, 8 anos), com um bom desempenho. O grupo realizou quatro sessões de autoavaliação da leitura em voz alta, com um espaço de, aproximadamente, 3 semanas entre sessões.

O grupo de controlo é composto por GC-1 (feminino, 7 anos), com desempenho insuficiente ao nível da leitura oral, GC-2 (feminino, 7 anos), com um nível médio e a GC-3 (feminino, 7 anos), com um nível bom. Este grupo realizou apenas duas sessões de autoavaliação da leitura em voz alta. A primeira sessão ocorreu antes de ser iniciada a primeira sessão do grupo de intervenção, com o objetivo de testar e rever a grelha de autoavaliação, de forma a ser eficaz com o grupo de intervenção. A segunda e última sessão deste grupo foi realizada em simultâneo com o outro grupo.

3.2. Ação interventiva – implementação do projeto

3.2.1. Implicação da investigadora no contexto ao longo da intervenção

Ao longo do estágio, assumi o papel de professora estagiária e intervim de segunda-feira a quarta-feira durante 11 semanas, mais concretamente, de 13

de outubro de 2014 a 7 de janeiro de 2015, em parceria com a minha colega de estágio, Vera Santos. Apesar de assumir, com a minha parceira de estágio, a maioria da responsabilidade da turma ao longo dos três dias por semana de intervenção, havia a necessidade de tomar decisões sempre em conjunto com a professora titular de turma, como por exemplo, na gestão e organização do tempo ou os conteúdos a desenvolver na planificação semanal. Importa referir que a responsabilidade para com a turma foi parcial, pois implicava apenas a planificação e concretização de atividades letivas, pelo que não nos foi exigido assumir responsabilidades de cariz não letivo, específicas da professora titular, como por exemplo, a intervenção em reuniões de escola/pais ou a avaliação dos alunos. A professora titular esteve sempre presente na sala ao longo da intervenção, ainda que sem intervir diretamente e, quando necessitava de referir algo fazia-o de forma discreta de modo a não pôr em causa a nossa “autoridade” perante os alunos.

Tal como eu, a minha parceira de estágio, Vera Santos, teve de implementar o seu projeto ao longo do estágio, pelo que foi necessário fazer uma gestão do tempo destinado aos nossos projetos, de modo a cumprirmos os nossos objetivos. Contudo, tendo em conta que a natureza dos nossos projetos era flexível de um ponto de vista espaço/temporal, não houve quaisquer problemas em realizá-los simultaneamente, ao longo do estágio.

A adaptação à turma decorreu de forma positiva, tendo em conta que fomos bem recebidas pela professora cooperante e pelos alunos, que nos mostraram carinhosamente que poderíamos contar com eles para aprender a sermos professoras. O estágio é uma oportunidade ideal para colocar em prática o que aprendemos na teoria, contudo, o contexto e os intervenientes (professor e alunos) são de facto essenciais no nosso percurso de estágio. É realmente importante estar inserida num contexto em que os seus intervenientes estão dispostos a ajudar, pois a aprendizagem dependerá, igualmente, desse facto.

Ao longo do estágio, foi possível criar um grande vínculo com a turma. Considero essencial manter um boa relação com a turma e com cada aluno, em particular, na medida em que “quando os adultos fornecem um ambiente seguro, consistente e previsível às crianças, estas tornam-se mais autoconfiantes e sentem-se mais capazes de correr riscos, tendo maior disponibilidade para se envolver em aprendizagens” (Pianta & Hamre, 2009, *in* Cadima, 2011: 23), ou

seja, a gestão da turma será realizada com maior facilidade, os alunos sentir-se-ão mais confiantes para expor as suas ideias e comunicar acerca das suas problemáticas, como também, estarão mais predispostos para realizar as mais diversas tarefas e atividades propostas. Manter uma boa relação com cada elemento da turma, permite-nos também conhecer melhor cada um dos alunos e, assim, estar atento às características de cada um e adaptar a nossa forma de agir às suas fragilidades.

A prática da professora cooperante revelou-se muito similar àquela que quero desenvolver na minha prática enquanto futura professora titular, uma vez que me identifico com as metodologias de ensino/aprendizagem, como também, com as estratégias de gestão da turma e dos conflitos. No que toca às metodologias de ensino-aprendizagem, por exemplo, na área curricular de português, considero fundamental a importância que a professora dá à comunicação oral e ao estímulo da escrita criativa.

Além de assumir um papel de professora estagiária, assumi também um papel de investigadora, como referido anteriormente, e, ainda, de observadora participante, na medida em que fui recolhendo informações/dados a partir das minhas observações, ao longo da minha intervenção. A observação e intervenção no contexto foi-se alterando ao longo do tempo de estágio. O desafio de ser aceite num novo contexto exige ao investigador, numa primeira fase, optar por apenas observar, preferindo uma participação discreta e, à medida que as relações entre o investigador e os investigados vão ocorrendo, o investigador poderá gradualmente intervir mais no contexto. Bogdan e Biklen (1994:125) referem que “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”, neste sentido, houve realmente uma evolução ao longo do meu estágio relativamente à observação e participação, na medida em que na primeira semana de estágio (semana de observação), nos primeiros dias mantive uma atitude de observadora e à medida que os alunos se foram interessando em me conhecer, fui participando e intervindo mais nas suas atividades diárias, até ganhar a confiança deles. Só após duas semanas de intervenção, quando já tínhamos criado uma maior aproximação, é que optei por lhes solicitar ajuda na realização do meu estudo/projeto.

A minha ação enquanto investigadora, embora mais formal, neste contexto, não é de todo muito diferente de qualquer professor deveria ter, na medida em que o professor é um contínuo investigador da sua própria prática. Segundo Alarcão (2001:6), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”, tendo em conta que o ideal de professor é aquele que reflete sobre a sua prática e tenta melhorá-la, com a finalidade de obter uma práxis adequada aos seus alunos e que promova efetivamente a aprendizagem dos seus alunos.

3.2.2. Organização da intervenção e plano de ação – planificação

No desenvolvimento do projeto houve a necessidade de estruturar e planificar a intervenção. Para isso, foi imprescindível tomar decisões em conjunto com a professora titular, tendo em conta o tempo de estágio, os objetivos do projeto e as planificações da professora. Estas decisões recaíram sobre os textos que iriam ser lidos pelos alunos, a organização das sessões de leitura e autoavaliação e a calendarização das datas das sessões de leitura em voz alta.

A escolha dos textos que iriam ser lidos pelos alunos teve diversos critérios: ir ao encontro do interesse dos alunos, serem narrativas em prosa, serem escritos com uma linguagem e estilo adequados à faixa etária e teriam, ainda, de estar contextualizados pelos conteúdos abordados na sala de aula, indo ao encontro da planificação da professora titular. Desta forma, foi decidido com a professora que a forma mais fácil de realizar o projeto, integrando-a nas atividades diárias dos alunos, seria através da leitura de textos do manual de Português utilizado pela turma, *e-Manual do Aluno – Alfa – Língua Portuguesa – 2º Ano* (Porto Editora, 2014). Assim, foram selecionados os seguintes textos:

- “Discussões e acordos”, de Núria Roca (*Os Amigos*, Ambar, 2001);
- “A primeira prenda do Pai Natal”, de Alice Vieira (*Duas Histórias de Natal*, Caminho, 2002);
- “A capa da Ana”, de Matilde Araújo (*O Gato Dourado*, Livros Horizonte, 1978);
- “O tapete voador”, de Mário Castrim (*Histórias com Juízos*, Editorial Caminho, 1998);

- “O rei e a Bruxa”, de Margarida Castel-Branco (*A Bruxa Zangada*, Editorial Verbo, 2004).

A planificação da metodologia de trabalho nas aulas foi elaborada em torno de quatro momentos distintos, nomeadamente a leitura silenciosa/treino, a leitura oral, a audição/visualização e a autoavaliação. O primeiro diz respeito à leitura silenciosa individual, como forma de treino do texto, antes da leitura à turma, o segundo momento é a gravação da leitura em voz alta perante a turma, o terceiro momento refere-se à audiovisualização da gravação e, por fim, o quarto momento, diz respeito à autoavaliação da leitura oral.

A intervenção do projeto foi planeada a partir de sessões de leitura, relativamente ao grupo de intervenção, este realizou quatro sessões e o grupo de controlo duas sessões. O seguinte quadro demonstra a calendarização das respetivas sessões de leitura e autoavaliação da leitura:

Sessão	Texto	Número de palavras	Grupo de Controlo	Grupo de Intervenção
1º	“Discussões e acordos” (Núria Roca, 2001, <i>Os Amigos</i> , Ambar)	90	12/11/2014	-----
2º	“A primeira prenda do Pai Natal” (Alice Vieira, 2002, <i>Duas Histórias de Natal</i> , Caminho)	140	-----	09/12/2014
3º	“A capa da Ana” (Matilde Araújo, 1978, <i>O Gato Dourado</i> , Livros Horizonte)	130	-----	07/01/2015
4º	“O tapete voador” (Mário Castrim, 1998, <i>Histórias com Juízos</i> , Editorial Caminho)	80	-----	25/02/2015
5º	“O rei e a Bruxa” (Margarida Castel-Branco, 2004, <i>A Bruxa Zangada</i> , Editorial Verbo)	110	12/03/2015	

Tabela 3 - Sessões de leitura oral

3.2.3. Intervenção e implementação do projeto

Para a realização do projeto foi necessário pedir a autorização aos encarregados de educação para a vídeogravação e utilização dos dados dos

alunos na elaboração do projeto. Desta forma, antes da gravação das leituras dos alunos, foi enviado um pedido de autorização para cada elemento do grupo de amostra (apêndice 3).

Antes da implementação concreta do projeto, foi necessário explicar à turma que seria feita a videogravação de apenas alguns alunos ao longo das leituras em grande grupo. Foi-lhes referido que não seria necessário a gravação de todos os elementos da turma para o meu trabalho, pelo que não deveriam ficar desapontados se não fossem selecionados para as gravações.

A primeira sessão de leitura e autoavaliação, foi realizada apenas com o grupo de controlo, sendo que a análise desta sessão serviu para testar o instrumento utilizado, nomeadamente, a grelha de autoavaliação provisória (apêndice 4) e perceber se esta necessitava de alterações a fim de ser melhorada. Na realidade, houve de facto a necessidade de proceder a algumas modificações na grelha, tendo como resultado a grelha de autoavaliação definitiva (apêndice 2). Vejamos as razões pelo qual a grelha 1 teve de sofrer alterações:

- A maior parte dos alunos apresentaram dificuldades na perceção de alguns parâmetros devido ao vocabulário, como por exemplo nas palavras “hesitar” ou “omiti”. Nestes casos, as palavras foram substituídas por outras de mais fácil perceção, como por exemplo, o parâmetro “omiti alguns sons/palavras” foi substituído por “disse todos os sons e palavras”.

- Os alunos tiveram dificuldades em perceber a estrutura da escolha múltipla. Na grelha provisória optou-se por colocar quatro níveis de intensidade, onde o “1” correspondia a “pouco” e o “4” correspondia a “bastante”. Os alunos apresentaram dificuldades em corresponder os números a um nível de intensidade. Neste sentido, a representação numérica foi substituída por uma representação gráfica, com base em *emoticons*, como por exemplo os *smiles*, com diferentes expressões faciais, representativas do grau de intensidade “nunca”, “poucas vezes”, “às vezes” e “sempre”.

- Os alunos apresentaram dificuldades em perceber os níveis de intensidade de cada parâmetro, na medida em que estes apresentavam significados diferentes em cada um, ou seja, para alguns dos parâmetros o nível 1 era positivo, mas noutros era negativo, vejamos o exemplo: a aluna M autoavaliou-se num 1 no parâmetro “troquei ou substitui sons nas palavras”, o

que quer dizer que leu corretamente, portanto, neste parâmetro, o nível 1 tinha conotação positiva. Noutro parâmetro, “li de forma descontraída”, a aluna referiu: “sim, estava descontraída, por isso é um 1 novamente!”, contudo, o nível um, neste parâmetro, tem um cariz negativo, sendo que significa que não estava descontraída e ia ao encontro do que a aluna tinha percebido. A solução para este problema, foi alterar os parâmetros de modo a que todos apresentassem a mesma intensidade nos níveis de avaliação.

Importa explicar que, apesar de serem avaliados sete itens na grelha de avaliação, nomeadamente, a fluência, a entoação, a pontuação, o ritmo, a articulação, a intensidade e a postura corporal, na grelha de avaliação estão descritas nove, pois a articulação engloba os parâmetros “disse todos os sons e palavras” e “não troquei sons nas palavras”, assim como no item relativo à postura corporal estão englobados os parâmetros “li de forma descontraída” e “mantive uma postura correta”. Vejamos a seguinte tabela representativa dos parâmetros:

Itens avaliados	Parâmetros descritos na grelha de autoavaliação
Fluência	Li fluentemente
Pontuação	Respeitei as vírgulas e os pontos finais
Entoação	Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação
Ritmo	Li com a velocidade adequada
Articulação	Disse todos os sons e palavras
	Não troquei sons nas palavras
Intensidade	Lide forma a que todos conseguissem ouvir
Linguagem corporal	Li de forma descontraída
	Mantive uma postura correta

Tabela 4 - Parâmetros da leitura oral

Seguidamente será explicada a intervenção e implementação do projeto nas sessões, de um modo geral, distinguindo cada um dos diferentes momentos inerentes à sessão da autoavaliação da leitura em voz alta, nomeadamente a leitura silenciosa/treino, a leitura oral, a audiovisualização e a autoavaliação.

1º Momento: leitura silenciosa/treino

No(s) dia(s) anterior(es) era referido aos alunos que deveriam treinar a leitura do texto em casa, é possível que, em alguns dos casos, essa preparação da leitura não tivesse ocorrido. Na verdade, a maioria dos alunos admitiram que não tinham lido o texto em casa, quase sempre, com a desculpa de que não se tinham lembrado. Como é fundamental na exposição oral “ter, primeiro, um tempo de leitura silenciosa para interiorizar [...] [a] estrutura do texto” (Delgado-Martins, 1992:16), antes da leitura oral para a turma, era facultado um tempo para que os alunos voltassem a ler o texto de forma silenciosa.

É importante referir que este momento era caracterizado pelas dúvidas que os alunos apresentavam acerca de certas palavras novas que surgiam no texto e que apresentavam um obstáculo na sua leitura. Em muitos dos casos, os alunos só precisavam de ouvir alguém ler a palavra, para assimilarem os sons e perceberem que conheciam o significado da palavra em questão. Noutros casos, surgiram dúvidas acerca do significado das palavras. Portanto, nesta leitura de preparação, além de um trabalho de assimilação dos sons das palavras, houve também um trabalho de significado do texto.

2º Momento: leitura oral

Cada sessão de leitura em voz alta foi levada a cabo em turma, onde todos os elementos liam o mesmo texto, como regularmente a professora titular procedia. Por norma, eram selecionados os alunos para realizar a leitura de uma forma sequencial, ou seja, percorrendo horizontalmente as filas das mesas, enquanto os restantes alunos acompanhavam a leitura dos colegas. É relevante aludir ao facto de esta prática de leitura, em que todos os elementos têm de ler o mesmo texto e seguir a leitura dos colegas, apenas foi executada porque este projeto teve de ser realizado de modo a ir ao encontro das práticas da professora titular, caso contrário, ter-se-ia optado por uma prática diferente, na medida em que seria selecionado um conjunto mínimo de alunos para procederem à leitura oral do mesmo texto.

É importante referir que os alunos procediam à leitura oral no seu lugar, ou seja, sentados, sem terem a necessidade de ler em pé, de frente para a turma. De um ponto de vista teórico as leituras oralizadas deveriam ser realizadas numa posição vertical, de frente para o público, facilitando uma boa postura e

consequentemente uma boa projeção de voz. Contudo, em conformidade com a professora titular, esta situação impõe mais nervosismo e ansiedade às crianças mais pequenas, por esta razão a professora decidiu que nesta primeira fase do 1º ciclo os alunos iriam ler sentados e no seu lugar, sendo este o seu lugar de conforto na sala de aula, como forma de promover a confiança suficiente para, mais tarde, procederem à leitura oral à frente da turma.

Apesar de todos os alunos lerem o mesmo texto, a gravação foi realizada apenas ao grupo de amostra, como referido anteriormente. Note-se que nas primeiras sessões, os alunos mostravam mais nervosismo ou constrangimento por terem uma câmara à sua frente no momento da leitura, contudo, considero que nas últimas sessões apresentavam maior à vontade perante esta situação.

3º Momento: audiovisualização/visionamento

Após cada sessão, foi realizada uma “reunião” com cada elemento do grupo da amostra, a fim de poderem visualizar a gravação. Esta era realizada na sala de aula, durante o intervalo do lanche ou do almoço, de modo a que os alunos pudessem concentrar-se na visualização da gravação, sem distrações.

Um das curiosidades acerca deste momento diz respeito à forma como os alunos observavam atentamente e intensamente a sua leitura. Muitos foram os comentários que mostravam interesse e admiração ao se reverem no ecrã. Para alguns dos alunos, esta foi a primeira experiência que tiveram ao verem uma gravação de si próprios, demonstrando mais interesse em voltar a realizar as gravações das leituras. Um aspeto realmente interessante diz respeito à forma crítica como cada aluno reagia ao ver o seu vídeo, apontavam todos os aspetos negativos que identificavam e, inicialmente, poucos eram os comentários com um cariz positivo acerca da leitura. No entanto, ao longo das sessões, os comentários tornaram-se mais realistas e não tão negativos; já referiam aspetos positivos, como o facto de haver algumas melhorias dos parâmetros inerentes à leitura.

4º Momento: autoavaliação

Depois de proceder à visualização da gravação da leitura em voz alta, cada aluno teve de proceder ao preenchimento da grelha de autoavaliação. Normalmente liam os critérios em voz alta, antes de responder, e, se

apresentassem dúvidas eram-lhes esclarecidas, de modo a não haver confusões ao nível da autoavaliação de cada parâmetro. Ao longo da autoavaliação de cada parâmetro, várias foram as vezes que os alunos pediam para rever alguns excertos da gravação, de modo a poderem recordar-se da sua leitura.

Por norma, a autoavaliação era feita no próprio dia da leitura. Contudo, devido ao tempo disponível nos intervalos, foi necessário, algumas vezes realizar a autoavaliação no dia seguinte e, nestes casos, o aluno revia novamente a gravação da sua leitura, antes de proceder à autoavaliação.

No próximo capítulo, estes quatro momentos, concretizados em cada uma das cinco sessões, serão desenvolvidos mais pormenorizadamente, sendo que será feita uma análise dos resultados recolhidos e feita uma comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

“A pesquisa é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos” (Drew, 1980, *in* Bell, 2010:15)

No presente capítulo será feita uma análise das notas de campo, realizadas ao longo de todo o processo interventivo do projeto, como observadora participante. Serão, igualmente, analisadas as grelhas de autoavaliação realizadas pelos grupos de investigação e de controlo, nas diferentes sessões de leitura oral e, ainda a análise das respostas dadas às questões abertas, anexadas à grelha de autoavaliação.

4.1. Análise das notas de campo

Na análise das notas de campo serão consideradas as características mais relevantes que foram anotadas ao longo das sessões de leitura em voz alta e respetiva autoavaliação. Desta forma, seguidamente, será feita uma análise generalizada de cada uma das sessões, a fim de perceber as dificuldades, as curiosidades e os acontecimentos mais relevantes ao longo das sessões de leitura oral e respetiva autoavaliação.

1ª Sessão de leitura oral

A presente sessão foi realizada para o grupo de controlo, com o propósito de perceber se existiam falhas na grelha de autoavaliação, deste modo, grande parte das notas de campo, desta primeira sessão de leitura oral, recai sobre este aspeto.

Na análise da grelha de autoavaliação notou-se que os alunos apresentaram dificuldades na leitura de algumas palavras e respetivo significado, mesmo após lhes ser explicado o significado tinham dificuldade em entender o que as palavras queriam dizer. Ao longo da sessão foi necessário dar exemplos concretos para que a maioria dos alunos percebesse o que se pretendia em cada um dos parâmetros. Vejamos o seguinte exemplo. A palavra

«omitir» não era conhecida pela maioria dos alunos, assim sendo optou-se por dar uma explicação do seu conceito e depois um exemplo concreto do texto: “se eu lesse a palavra «carteiro» assim: «cateiro», estava a omitir o «r», ou seja, não estava a dizer o «r»”, o mesmo aconteceu com as outras palavras tais como «agressividade» ou «adequado».

Ao longo do preenchimento da grelha de autoavaliação, os alunos pediram diversas vezes para voltarem a ver a videogravação de modo a poderem recordar-se de como é que tinham lido o texto. Uma curiosidade, nesta primeira sessão, diz respeito ao entusiasmo que as crianças demonstraram ao verem-se pela primeira vez a ler. Referiram diversas vezes que gostavam de se ver e que queriam repetir, o que aponta para a importância das crianças estarem envolvidas no processo de avaliação através da utilização das novas tecnologias, uma vez que facilita a compreensão dos aspetos positivos e negativos da sua leitura oral.

2ª Sessão de leitura oral

A segunda sessão foi realizada com o grupo de intervenção e nela já foi implementada a grelha de avaliação definitiva. Nesta sessão foi possível identificar, ainda, algumas dificuldades na perceção de algumas palavras, como por exemplo «fluentemente». Contudo, optou-se por explicar e dar exemplos concretos e a grelha não foi novamente alterada. Esta decisão foi tomada, em grande parte, pelo facto de não haver muito tempo para a implementação do projeto e uma nova mudança da grelha implicaria a extensão do período de intervenção, que, infelizmente, não poderia ser ultrapassado, devido à duração do estágio. Porém, é importante referir que se fosse possível, teria sido feita uma nova reestruturação da grelha visto ser fundamental que esta utilize um vocabulário adequado ao público-alvo.

Nesta sessão, tal como aconteceu como a anterior, os alunos demonstraram entusiasmo na visualização da gravação feita da sua leitura e pediram diversas vezes para voltarem a ver e ouvir o seu vídeo, demonstrando ser muito críticos mesmo antes de procederem à autoavaliação, o que revelou terem a capacidade de identificar características positivas e negativas acerca da sua prestação na leitura oralizada. Porém, um dos alunos, GI-2, apresentou

nervosismo excessivo por estar a ser filmado enquanto lia. Sendo que os alunos não estavam habituados a serem confrontados com uma câmara enquanto liam, considerou-se que esta reação era normal.

3ª Sessão de leitura oral

Na presente sessão foi possível verificar que os alunos ainda continuavam entusiasmados por verem as suas próprias leituras em voz alta, contudo, demonstraram também curiosidade em visualizar as gravações dos seus colegas para poderem comparar as suas prestações, sendo que foi necessário esclarecer que o objetivo destas sessões não era perceber quem era o melhor a ler em voz alta, mas sim verificar se eles eram capazes de se autoavaliarem corretamente, numa tentativa destes se focarem na sua própria leitura e não na competição de ser o melhor entre eles. Devido a este facto, foi tomada a decisão de que a visualização da gravação e posterior autoavaliação seria feita, nas seguintes sessões, de forma individual e não lhes seria mostrado as gravações dos colegas.

Nesta sessão foi possível verificar que alguns dos alunos não avaliavam corretamente a sua prestação na leitura oralizada. Tomemos como exemplo o aluno GI-1. No parâmetro relativo à pontuação, assinalou que respeitava sempre as vírgulas e os pontos finais, no entanto era possível verificar na gravação que o mesmo não aconteceu. Então, o aluno foi incentivado a ver novamente a gravação, sem quaisquer comentários pejorativos, e fazer uma nova autoavaliação. Assim, alterou a sua resposta para “às vezes”, aproximando-se daquilo que seria correto pois, na realidade, o aluno em questão, respeitou poucas vezes os sinais de pontuação. Em situações como esta, em que o aluno não demonstrava ser fiel à sua prestação, não eram feitos comentários que demonstrassem que a avaliação do aluno não era correta. Ao invés disso, era proposto ao aluno ver novamente a gravação, para não ficar com dúvidas acerca da sua prestação na leitura em voz alta e respetiva avaliação. Optou-se por não interferir na autoavaliação do aluno para não influenciar o processo inerente à própria autoavaliação. Neste sentido, o aluno tem de ser capaz de atribuir uma avaliação à sua prestação, sem que outros lhe digam que a avaliação está correta ou não.

Fazendo uma referência novamente ao aluno GI-2, verificou-se igualmente que o aluno em questão, quando confrontado com a câmara de filmar, se mostrava demasiado nervoso, pelo que foi considerado que a presença da câmara de filmar na sua frente o intimidava.

4ª Sessão de leitura oral

Nas notas referentes à sessão número quatro, destacou-se o facto de os alunos ainda apresentarem curiosidade pelo desempenho dos seus colegas, de modo a perceberem quem é que lia melhor. Contudo, demonstraram que entenderam que o importante nestas sessões não seria a competitividade, mas sim o seu desempenho individual, pois não solicitaram a visualização das gravações dos seus colegas.

No que toca à grelha de autoavaliação, quando os alunos estavam indecisos ao assinalar em “poucas vezes” ou “às vezes”, optavam sempre pelo mais positivo, o que demonstra que queriam apresentar melhoraria na sua prestação. No entanto, como referido anteriormente, esta resposta poderia não ser a mais correta, no entanto, não era induzida uma resposta aos alunos, sendo que era feita apenas uma sugestão para visualizarem novamente a gravação, de modo a não restarem dúvidas nas respostas.

5ª Sessão de leitura oral

A última sessão foi realizada para o grupo de intervenção e o grupo de controlo. Neste momento, a grande maioria dos alunos não demonstravam intimidação na gravação da leitura em voz alta, à exceção do aluno GI-2, que demonstrou ficar nervoso quando lhe foi pedido para ler perante os seus colegas e feito o vídeo da sua leitura oral. Apesar de ter sido tomada a decisão de filmá-lo de longe, sem que a câmara o intimidasse, verificou-se igualmente uma inquietude quando foi iniciada a gravação. Este facto poderá ser uma explicação para o seu desempenho, na medida em que piorou em quase todos os parâmetros da leitura, ao longo das sessões.

Nesta sessão, os alunos não apresentaram tantas dificuldades na percepção de palavras e de cada um dos parâmetros, o que revela que o trabalho

contínuo e sistemático promoveu uma melhor compreensão do que se pretendia com os diferentes parâmetros da grelha de autoavaliação. É igualmente possível assumir um enriquecimento do vocabulário, que não teria havido se o texto da grelha fosse demasiado simples e adequado à faixa-etária.

4.2. Análise das grelhas de autoavaliação

Para uma melhor interpretação dos dados recolhidos através das grelhas de autoavaliação será realizada, seguidamente, a análise de cada um dos parâmetros da leitura nas diferentes sessões de leitura oral de cada aluno do grupo de intervenção. Posteriormente, será realizada uma comparação, de cada parâmetro, entre os alunos do grupo de intervenção, seguindo-se uma análise e comparação dos resultados obtidos nas duas sessões realizadas pelo grupo de controlo e, por fim, efetuar-se-á uma comparação entre os dados recolhidos do grupo de intervenção e do grupo de controlo.

É possível verificar nos gráficos, no eixo vertical, siglas correspondentes a cada nível de desempenho, especificamente, N – nunca, PV – poucas vezes, AV – às vezes e S – sempre.

4.2.1. Grupo de intervenção

Aluno GI-1

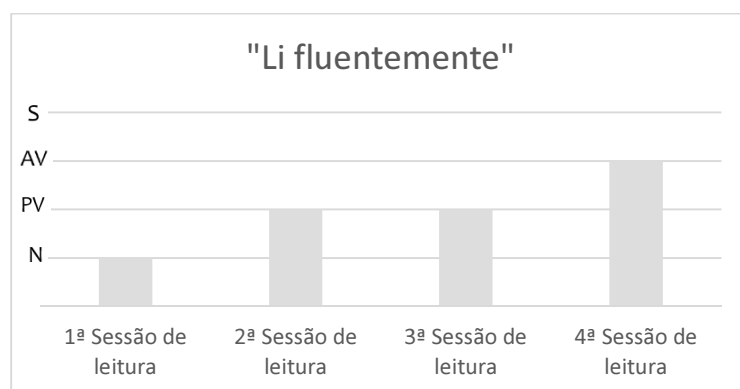


Gráfico 1 - Li fluentemente

Na análise à resposta dada no parâmetro referente à fluência, verifica-se que o aluno respondeu que durante a primeira leitura nunca leu fluentemente, ao contrário das leituras seguintes, respondendo que leu poucas vezes com fluência

na segunda e na terceira sessões e, na última sessão, verifica-se que o aluno respondeu que leu sempre de forma fluente.

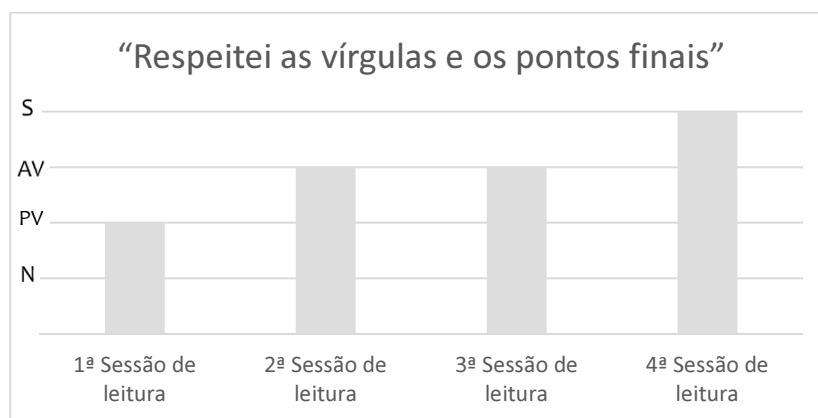


Gráfico 2 - Respeitei as vírgulas e os pontos

No parâmetro da pontuação, constata-se que o aluno progrediu ao longo das sessões, sendo que na primeira sessão respondeu que respeitou poucas vezes os sinais de pontuação, na segunda e terceira sessão respondeu que respeitou às vezes e, na última sessão, respondeu que respeitou sempre a pontuação.

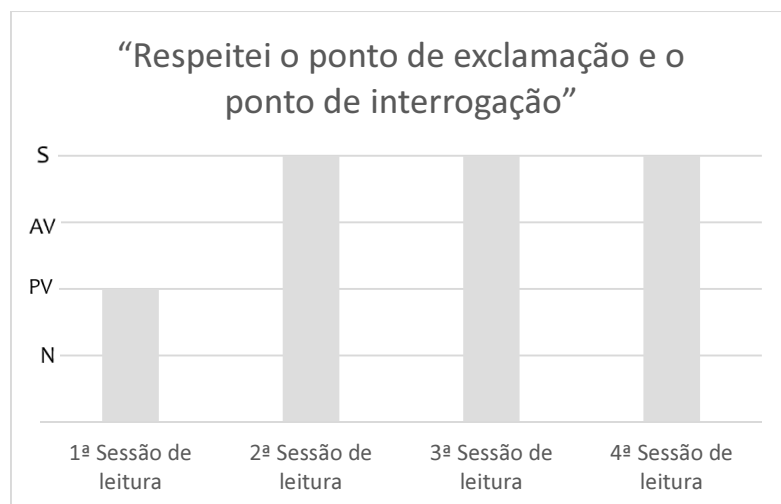


Gráfico 3 - Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação

No que diz respeito ao parâmetro da entoação considera-se, igualmente, que houve uma melhoria significativa, como podemos verificar no gráfico 3, tendo em conta que o aluno na primeira sessão refere que respeita poucas vezes os

sinais de exclamação e interrogação e nas sessões seguintes já refere que respeitou sempre os sinais referidos.

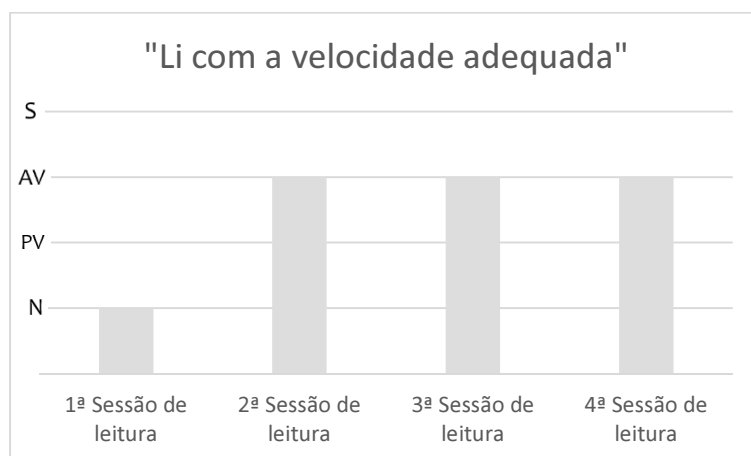


Gráfico 4 - Li com a velocidade adequada

No que diz respeito ao ritmo da leitura, podemos verificar que na primeira sessão o aluno refere que durante a sua leitura nunca leu com uma velocidade adequada, contudo, nas seguintes sessões, assume que o ritmo da leitura foi melhorado.

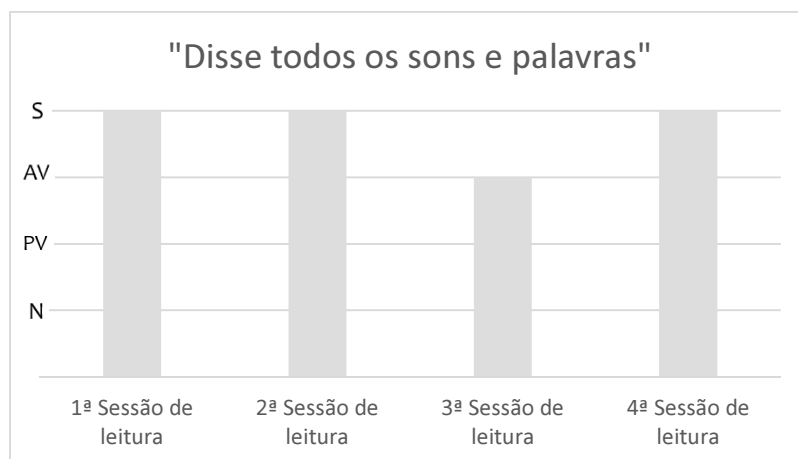


Gráfico 5 - Disse todos os sons e palavras

Relativamente à articulação, no que toca à omissão de sons, constata-se que o desempenho do aluno foi sempre positivo, tendo em conta as suas respostas ao longo das sessões, pois respondeu que disse sempre todos os

sons das palavras, à exceção da terceira sessão que indica não ter lido todos os sons das palavras.

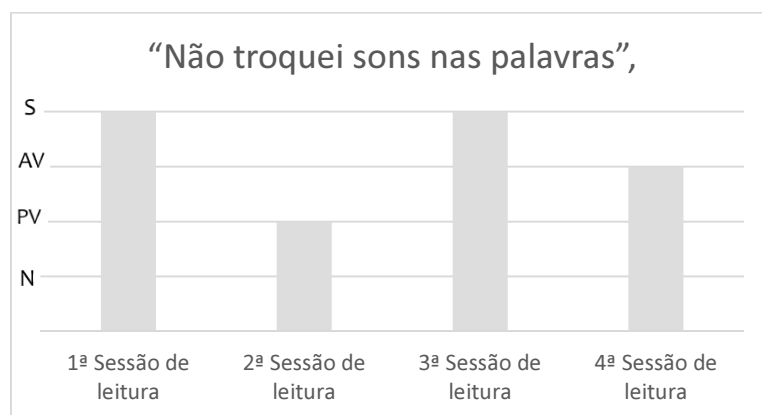


Gráfico 6 - Não troquei sons nas palavras

Ainda na articulação, porém relativo ao parâmetro “não troquei sons nas palavras”, considera-se que o aluno em questão não teve uma leitura constante, sendo que na primeira e terceira leitura refere não ter trocado sons nas palavras, na segunda sessão e na quarta já assume que trocou sons nas palavras ao longo da leitura.

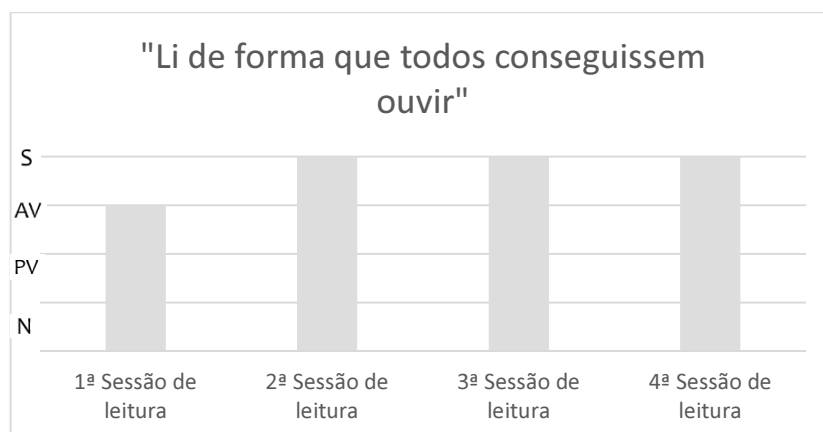


Gráfico 7 - Li de forma que todos conseguissem ouvir

Relativamente à intensidade da leitura, verifica-se que houve uma progressão significativa ao longo das sessões, sendo que na primeira sessão o aluno refere que nem sempre os outros o conseguem ouvir na sua leitura e, nas restantes leituras, responde que ouvem sempre.

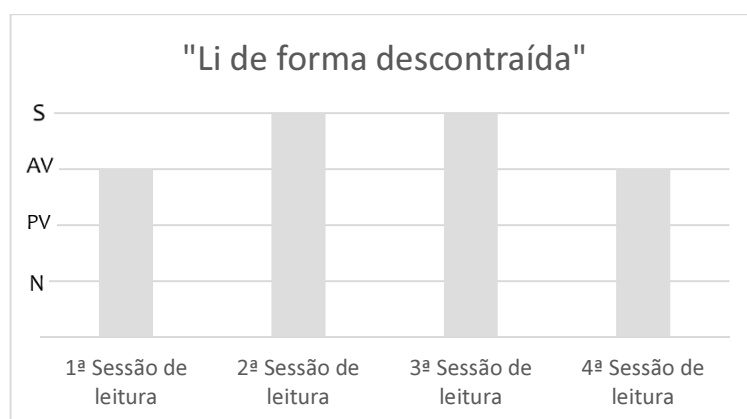


Gráfico 8 - Li de forma descontraída

No parâmetro “li de forma descontraída”, pode-se constatar que houve inicialmente uma melhoria e no final uma regressão, sendo que responde, na primeira leitura, ler às vezes de forma descontraída, na segunda e terceira sessão, refere estar sempre descontraído e, na última sessão, volta a referir que ao longo da leitura nem sempre esteve descontraído.

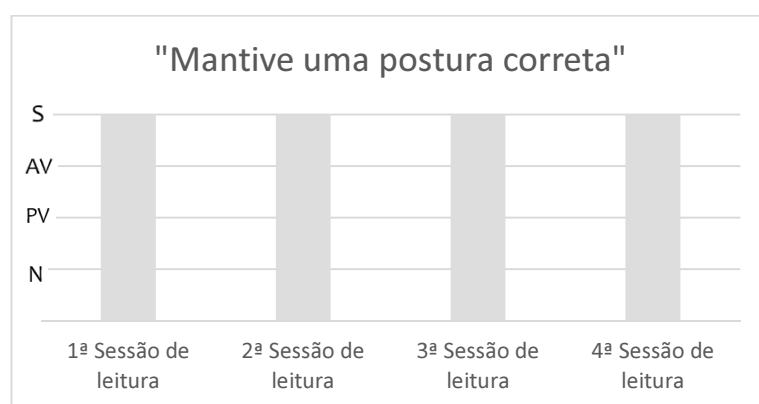


Gráfico 9 - Mantive uma postura correta

Relativamente ao último parâmetro avaliado, referente à linguagem corporal, verifica-se que o aluno mantém sempre uma postura correta ao longo de todas as sessões.

Após ter sido feita análise de cada parâmetro ao longo das quatro sessões de leitura, será realizada, seguidamente, uma interpretação a global de todos os parâmetros, comparando as quatro leituras realizadas.

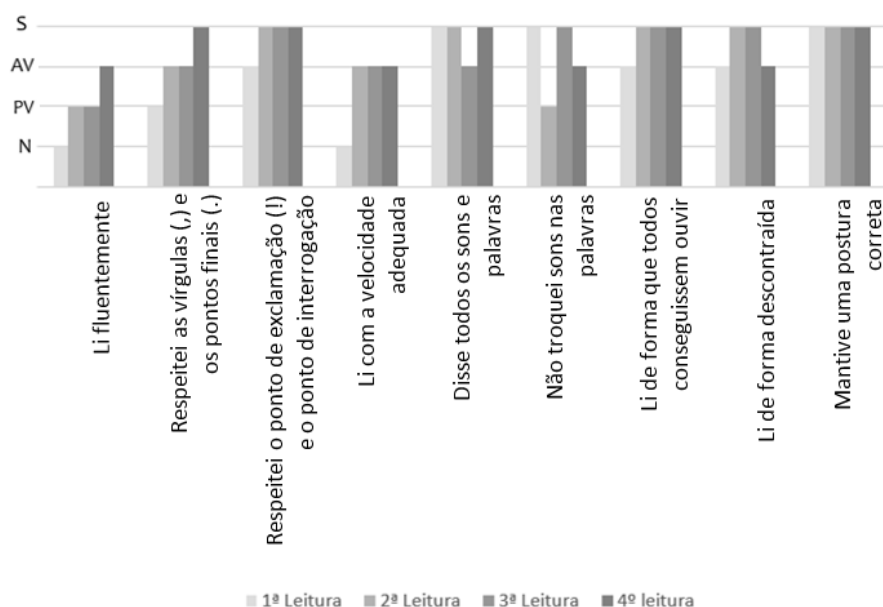


Gráfico 10 - Interpretação global dos parâmetros

No presente gráfico é possível verificar uma melhoria significativa da maioria dos parâmetros avaliados na leitura oral. Desta forma, para este aluno, constata-se que a introdução de um processo de autoavaliação na leitura oral poderá indicar que este foi essencial para que o aluno em questão tomasse consciência da sua leitura e dos parâmetros a melhorar.

Aluno GI-2

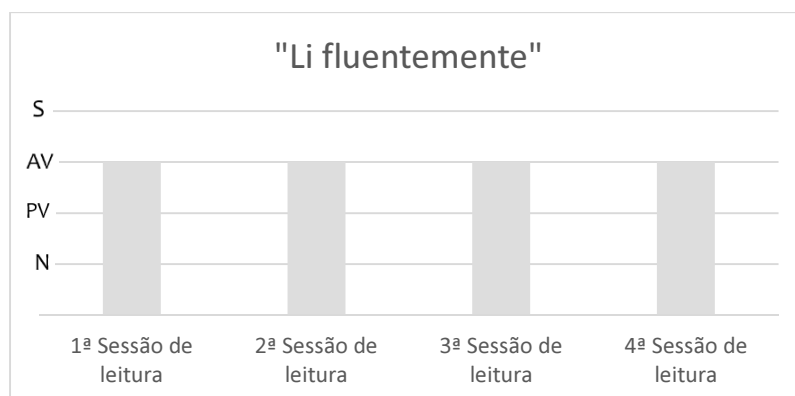


Gráfico 11 - Li fluentemente

No parâmetro relativo à fluência, é possível verificar que o aluno manteve sempre a mesma resposta, “às vezes”, ao longo das sessões de leitura.

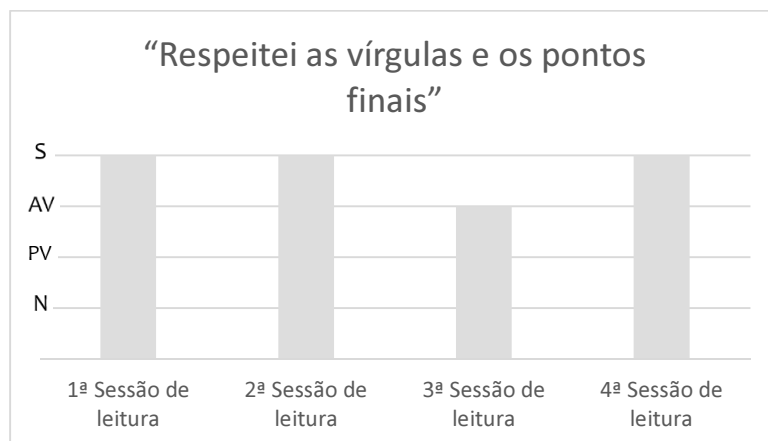


Gráfico 12 - Respeitei as vírgulas e os pontos finais

No parâmetro referente à pontuação, verifica-se que o aluno referiu, geralmente, a mesma resposta, ou seja, que respeitou sempre a pontuação, à exceção da terceira leitura, em que o aluno refere não ter respeitado sempre os sinais de pontuação.

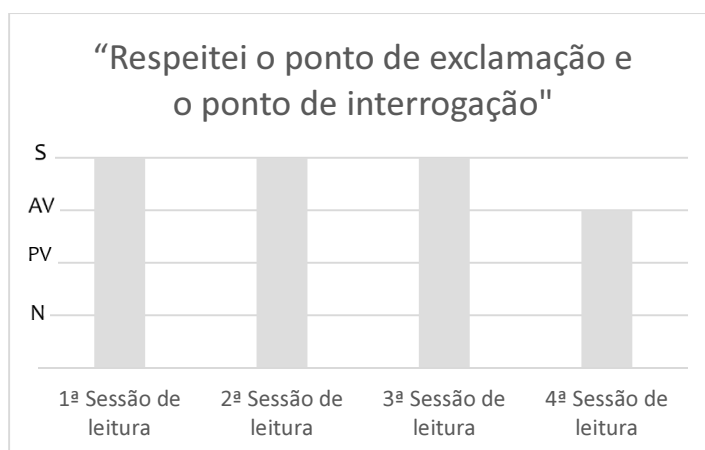


Gráfico 13 - Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação

No que diz respeito ao parâmetro da entoação considera-se que não houve melhoria. Apesar de o aluno ter respondido, na maioria das sessões, que respeita sempre a entoação relativa ao ponto de exclamação e interrogação, na

última sessão, referiu que respeitou os pontos de exclamação e interrogação, apenas às vezes.

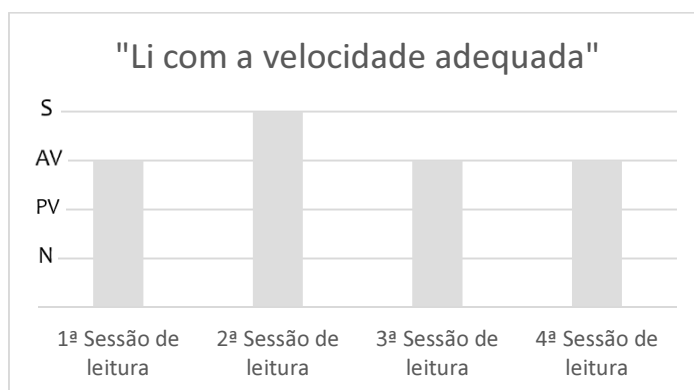


Gráfico 14 - Li com a velocidade adequada

No que diz respeito ao ritmo da leitura, podemos apurar que o aluno manteve quase sempre a mesma resposta, ou seja, “às vezes”, embora tenha mostrado uma melhoria na segunda sessão, onde responde que leu sempre com uma velocidade adequada, não a mantendo nas restantes sessões de leitura.

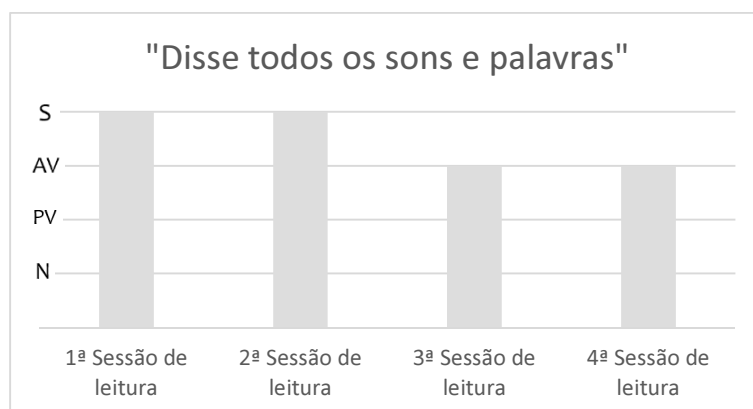


Gráfico 15 - Disse todos os sons e palavras

Relativamente à articulação, no que toca à omissão de sons, constata-se que houve uma regressão ao longo das sessões, sendo que nas duas primeiras sessões de leitura o aluno respondeu que leu sempre todos os sons das palavras e, nas duas últimas sessões, referiu que apenas às vezes leu corretamente todos sons.

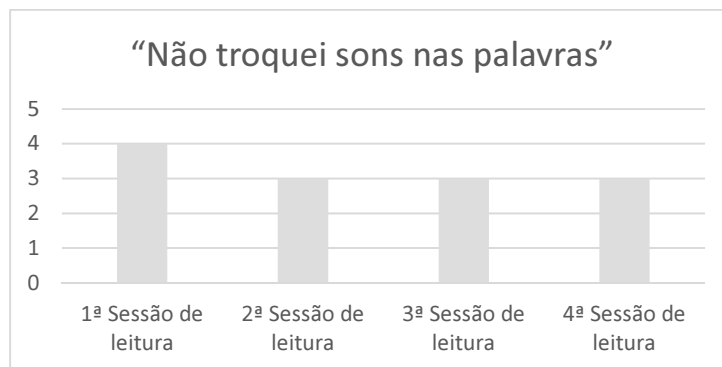


Gráfico 16 - Não troquei sons nas palavras

No parâmetro “não troquei sons nas palavras”, considera-se, igualmente, que não houve uma melhoria. Na primeira sessão de leitura, o aluno respondeu que não trocou sons nas palavras, contudo nas restantes sessões, já admitiu que trocou algumas vezes sons nas palavras.

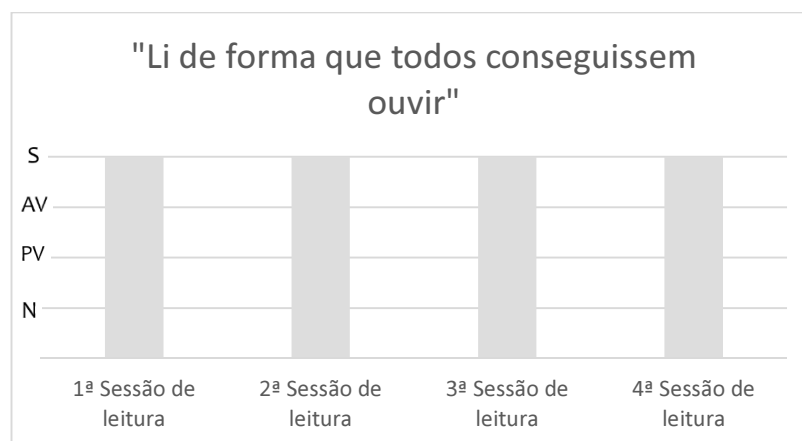


Gráfico 17 - Li de forma que todos conseguissem ouvir

No que diz respeito à intensidade da leitura, verifica-se que o aluno manteve sempre a mesma resposta ao longo das quatro sessões de leitura, sendo que respondeu que leu sempre de forma a que todos o conseguissem ouvir.

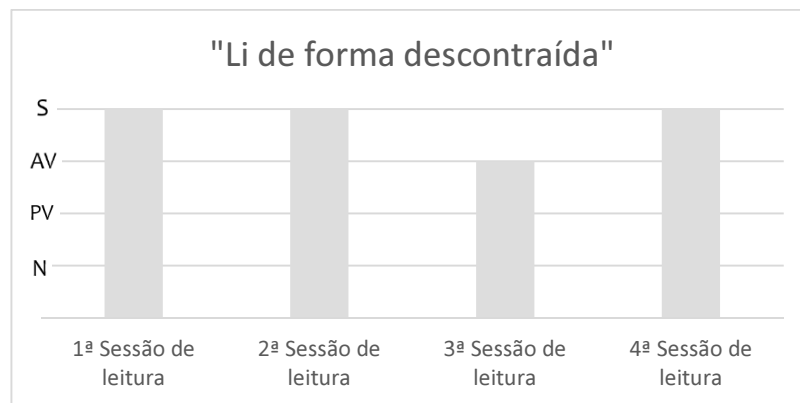


Gráfico 18 - Li de forma descontraída

No parâmetro “li de forma descontraída”, pode-se constatar que não houve melhoria, pois o aluno em questão, manteve quase sempre a mesma resposta, ou seja, que leu sempre de forma descontraída, no entanto, na terceira sessão, sentiu-se um pouco menos descontraído.

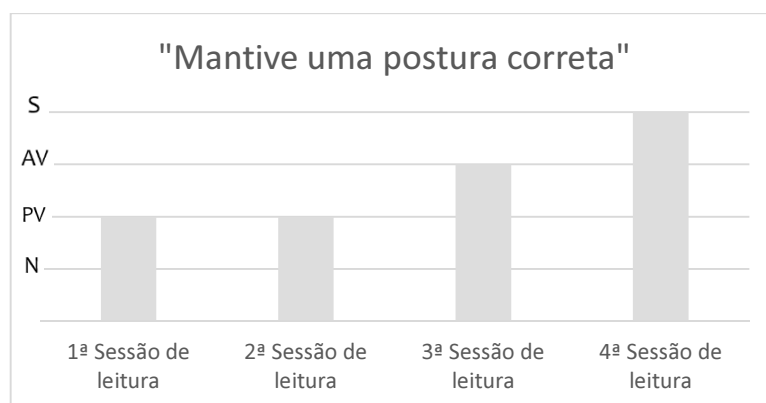


Gráfico 19 - Mantive uma postura correta

Relativamente ao último parâmetro avaliado, referente à linguagem corporal, verifica-se que houve uma melhoria significativa, dado que o aluno nas duas primeiras sessões de leitura respondeu que mantinha poucas vezes uma postura correta, na terceira sessão já referiu que às vezes mantinha a postura correta, e, finalmente, na última sessão, respondeu que manteve sempre uma postura correta ao longo da leitura.

Vejamos agora um gráfico de todos os parâmetros da leitura e uma posterior análise global relativa às quatro sessões realizadas pelo aluno GI-2.

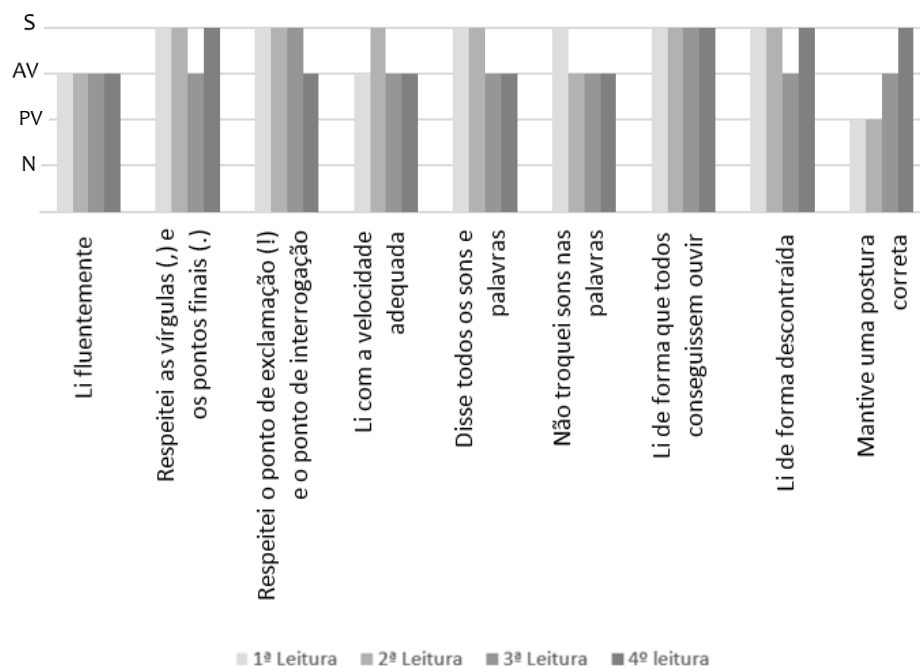


Gráfico 20 - Interpretação global dos parâmetros

Na análise ao gráfico 20, é possível constatar que aluno em questão não teve uma melhoria ao longo das quatro sessões de leitura oral, pelo contrário, na maioria dos parâmetros houve uma regressão do desempenho na leitura. Pelo que, neste caso, o processo de autoavaliação da leitura oral não se mostrou relevante para a melhoria do desempenho.

Aluno GI-3

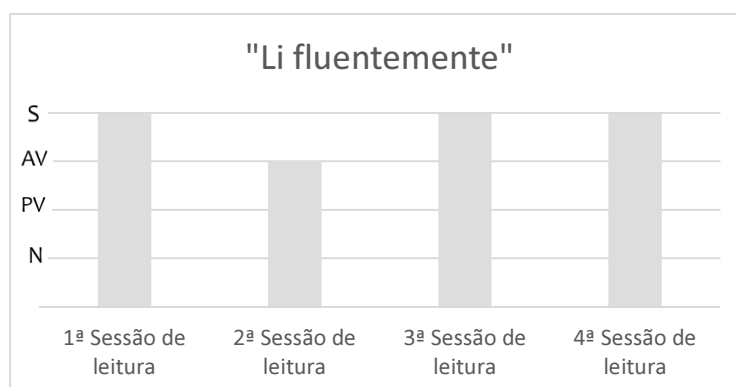


Gráfico 21 - Li fluentemente

Na análise às respostas dadas no parâmetro relativo à fluência ao longo das sessões, verifica-se que o aluno respondeu que manteve sempre uma leitura fluente, apesar de ter respondido às vezes na segunda sessão, manteve uma boa fluência nas restantes sessões.

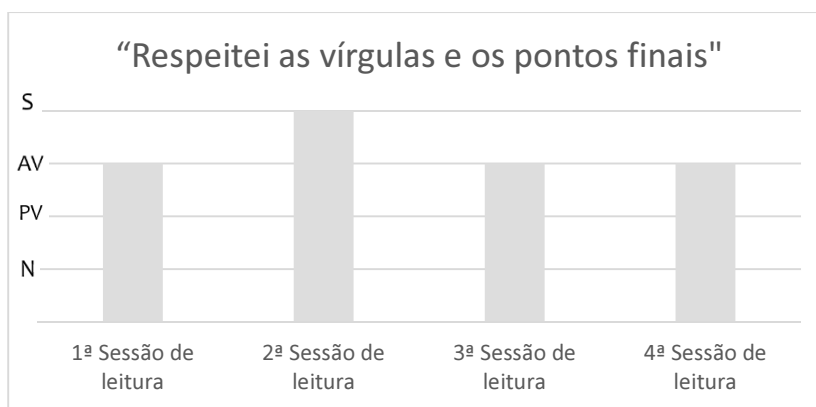


Gráfico 22 - Respeitei as vírgulas e os pontos finais

No que diz respeito ao parâmetro da pontuação, verifica-se que o aluno, novamente, manteve a mesma resposta, na primeira sessão respondeu que respeitou às vezes os sinais de pontuação, na segunda sessão houve uma melhoria, sendo que respeitou sempre a pontuação, contudo, nas restantes sessões voltou a responder que não respeitava sempre os referidos sinais.

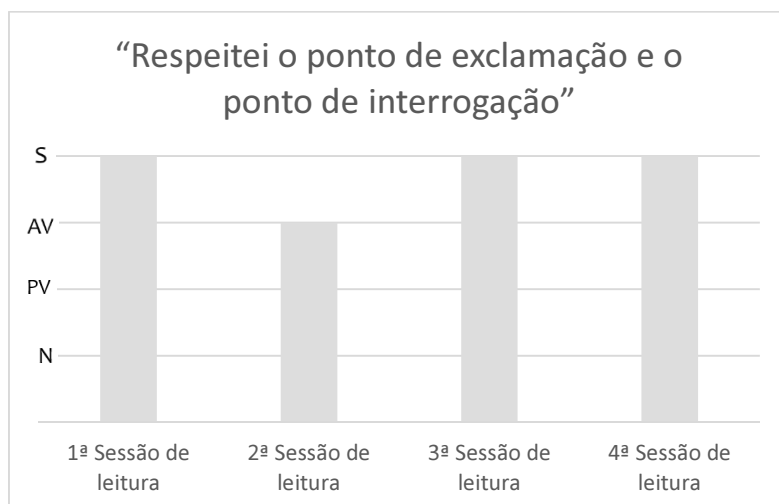


Gráfico 23 - Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação

No que diz respeito ao parâmetro da entoação considera-se, igualmente, que o aluno foi estável nas respostas durante as sessões, sendo que, apesar de ter respondido que às vezes respeitava os sinais de exclamação e interrogação na segunda sessão, nas restantes leituras respondeu que respeitava sempre os sinais referidos.

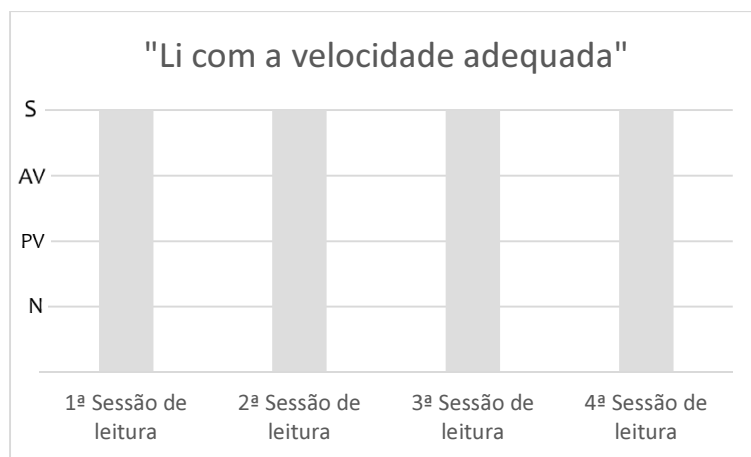


Gráfico 24 - Li com a velocidade adequada

No que diz respeito ao parâmetro relativo ao ritmo da leitura, podemos verificar que o aluno em questão manteve sempre a mesma resposta, ou seja, leu sempre com uma velocidade adequada.

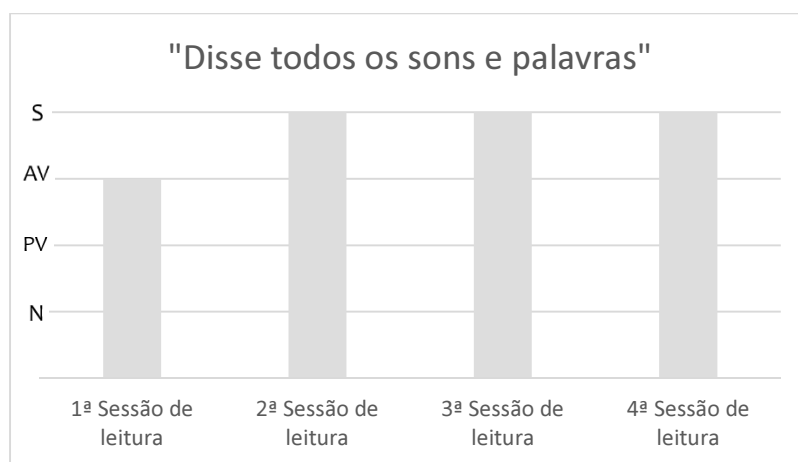


Gráfico 25 - Disse todos os sons e palavras

No parâmetro relativo à articulação, mais concretamente na omissão de sons, constata-se que o desempenho do aluno foi positivo uma vez que houve uma melhoria, como podemos verificar no gráfico.

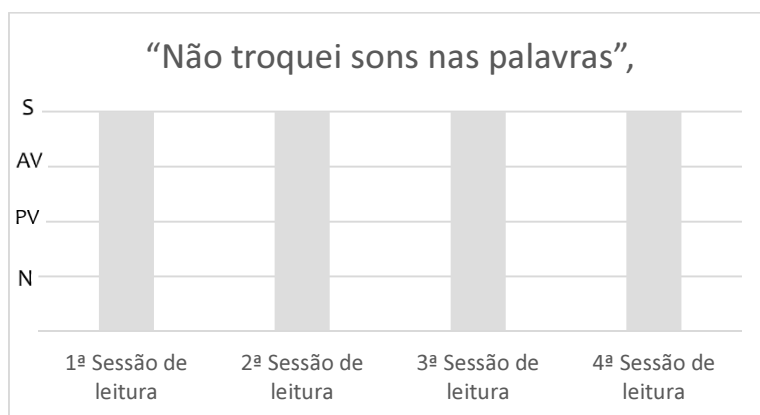


Gráfico 26 - Não troquei sons nas palavras

Ainda na articulação, porém relativo ao parâmetro “não troquei sons nas palavras”, considera-se que o aluno em questão teve uma leitura constante e positiva, sendo que respondeu, em todas sessões, que não trocou sons nas palavras.

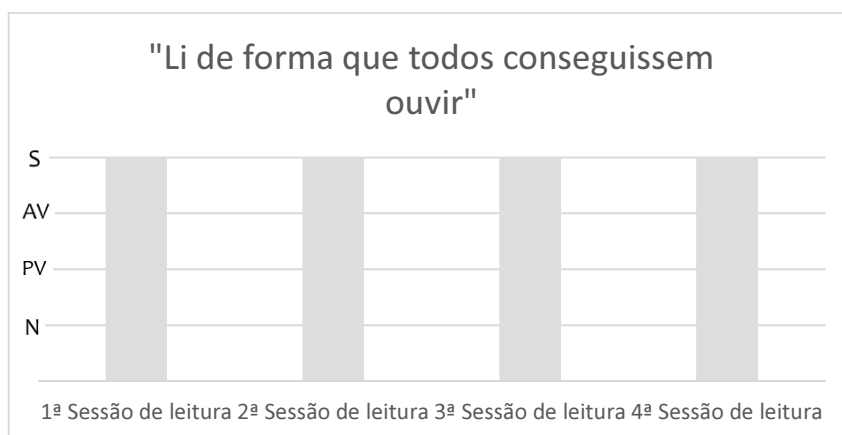


Gráfico 27 - Li de forma que todos conseguissem ouvir

Relativamente à intensidade da leitura, verifica-se, novamente que o aluno foi constante nas suas respostas, sendo que respondeu, em todas as sessões, que leu sempre de forma a que todos o conseguissem ouvir.

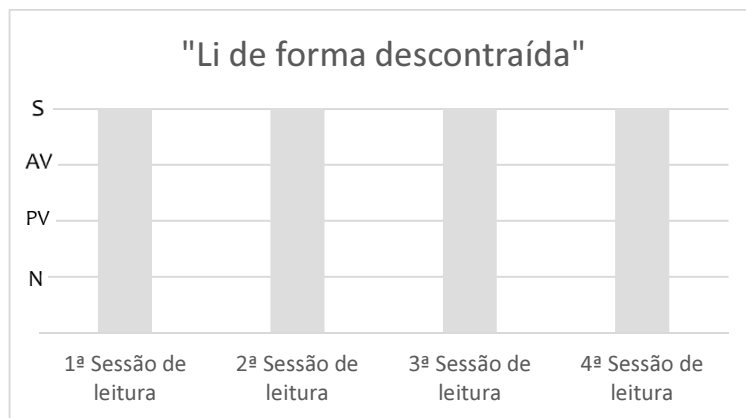


Gráfico 28 - Li de forma descontraída

No parâmetro “li de forma descontraída”, pode-se constatar, mais uma vez, que o aluno deu sempre a mesma resposta, tendo em conta que considerou que leu, em todas as sessões, sempre de forma descontraída.

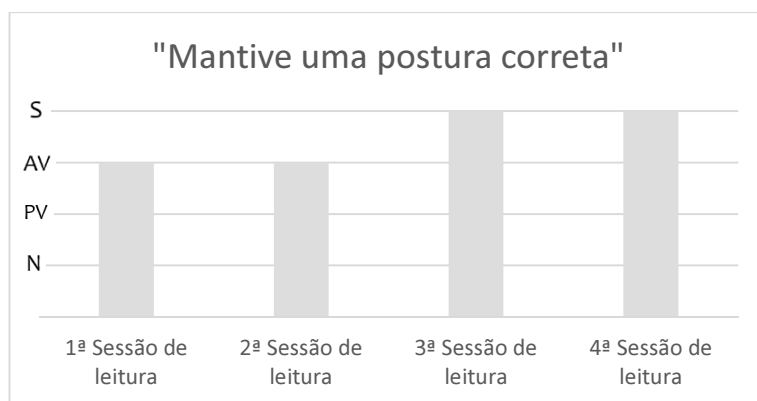


Gráfico 29 - Mantive uma postura correta

Relativamente ao último parâmetro avaliado, relativo à linguagem corporal, verifica-se que o aluno melhorou, dado que nas duas primeiras sessões admitiu que apenas às vezes mantinha uma postura correta e nas duas últimas sessões considerou que já mantinha sempre uma postura correta.

Após a análise de cada parâmetro ao longo das quatro sessões de leitura, será realizada, seguidamente, uma interpretação global de todos os parâmetros, comparando as quatro leituras realizadas.

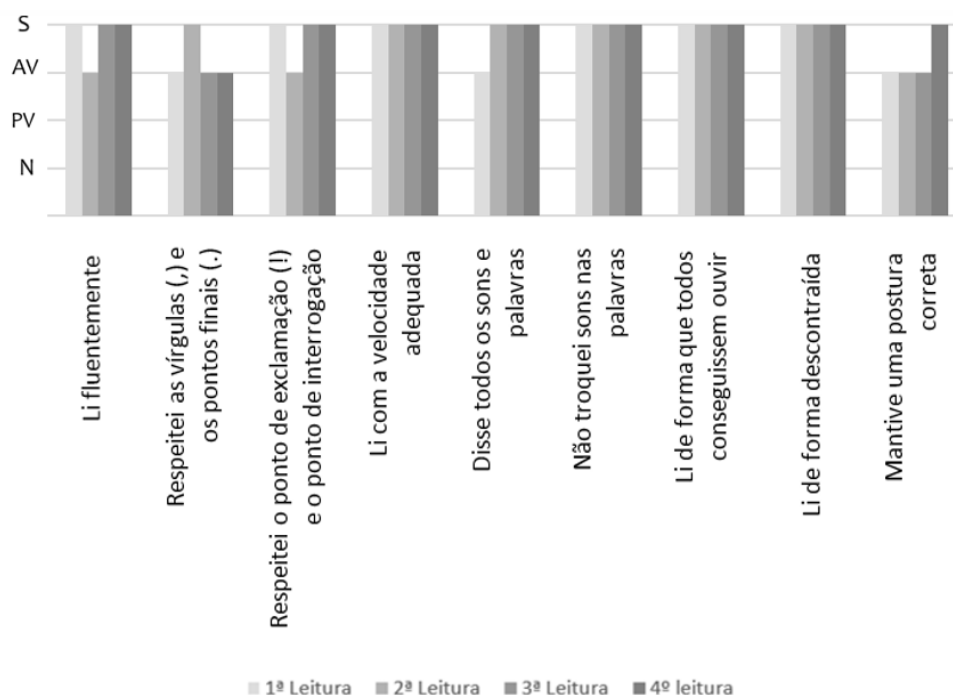


Gráfico 30 - Interpretação global dos parâmetros

Na análise do presente gráfico 30 é possível verificar que o aluno se manteve estável ao longo das sessões, ou seja, poucos foram os parâmetros em que houve uma melhoria significativa como o caso dos parâmetros referentes à articulação e à linguagem corporal, contudo, não houve nenhum parâmetro que se verificasse um agravamento da leitura. Neste caso, podemos constatar que o processo de autoavaliação não foi essencial na evolução da leitura, no entanto, o aluno beneficiou do mesmo.

Comparação de cada parâmetro entre os alunos do grupo de intervenção

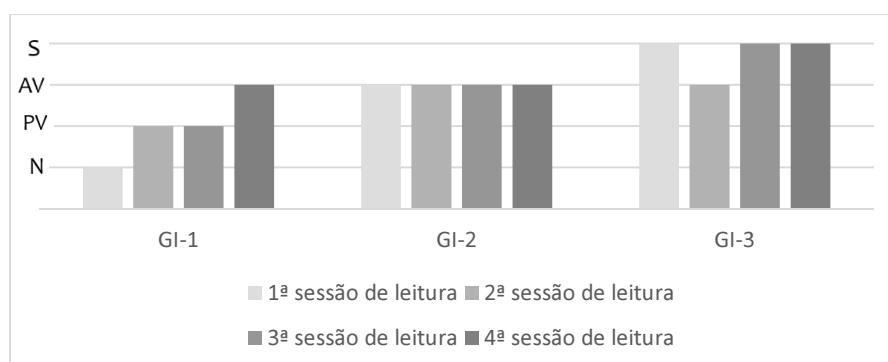


Gráfico 31 - Li fluentemente

Na análise ao gráfico 31, podemos constatar que a evolução mais acentuada se revela no aluno GI-1, tendo em conta que foi melhorando a fluência da leitura ao longo das sessões de leitura.

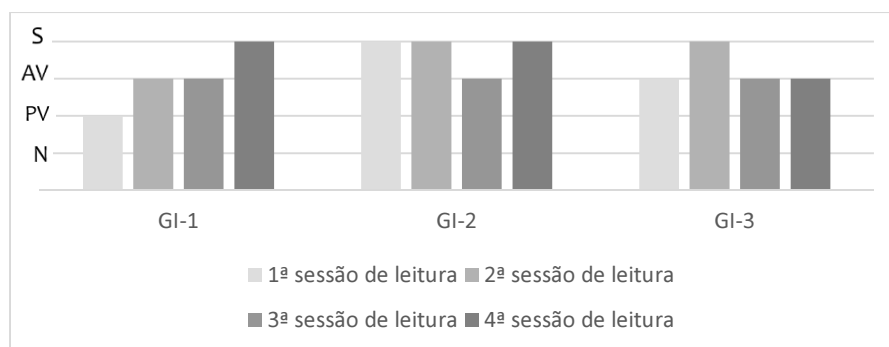


Gráfico 32 - Respeitei as vírgulas e os pontos finais

Neste parâmetro é possível verificar, novamente, que o aluno GI-1 foi quem progrediu ao longo das sessões. Os alunos GI-2 e GI-3 apesar de apresentarem alguma oscilação, acabam por manter as mesmas respostas, comparando a primeira e a última sessão de leitura.

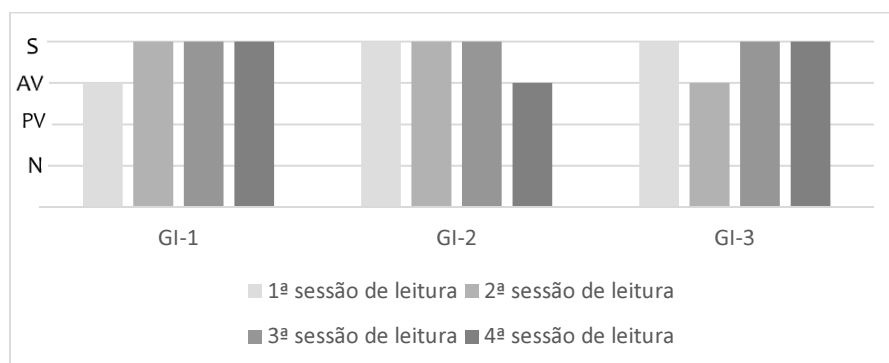


Gráfico 33 - Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação

No presente gráfico, relativo à entoação na leitura, verifica-se que o aluno GI-1 melhora a sua prestação, o aluno GI-2 regride e o aluno GI-3, apesar de na segunda sessão piorar, estabiliza nas últimas duas sessões.

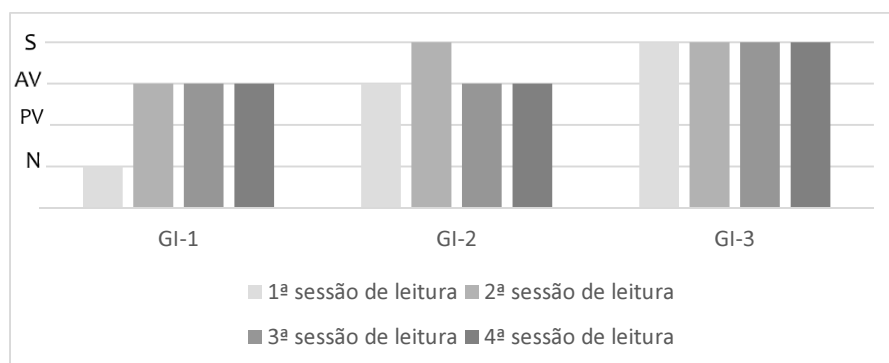


Gráfico 34 - Li com a velocidade adequada

No presente parâmetro, verifica-se uma melhoria significativa no aluno GI-1, ao contrário do aluno GI-2 que, apesar de melhorar na segunda sessão, volta a regredir nas sessões seguintes. No caso do aluno GI-3 manteve sempre uma boa prestação ao longo das sessões.

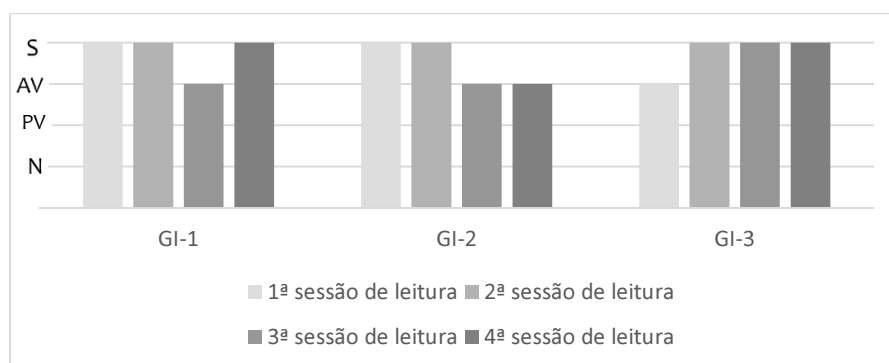


Gráfico 35 - Disse todos os sons e palavras

Na análise do gráfico 35 constata-se que a única melhoria que se verifica no aluno GI-3, sendo que o aluno GI-1 mantém o seu desempenho, apesar de piorar na terceira sessão e o GI-2 regride nas últimas sessões.

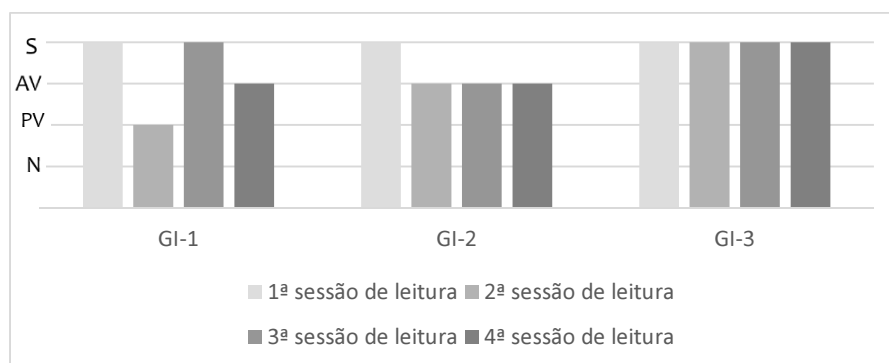


Gráfico 36 - Não troquei sons nas palavras

É possível verificar no presente gráfico, relativo à articulação, que não existem evidências de melhorias ao longo das sessões em nenhum dos alunos. Nos casos dos alunos GI-1 e GI-2, comparando a primeira e a última sessões, verifica-se que houve um agravamento, no sentido em que ambos os alunos pioraram a sua prestação, no caso do aluno GI-3 manteve-se estável ao longo das sessões.

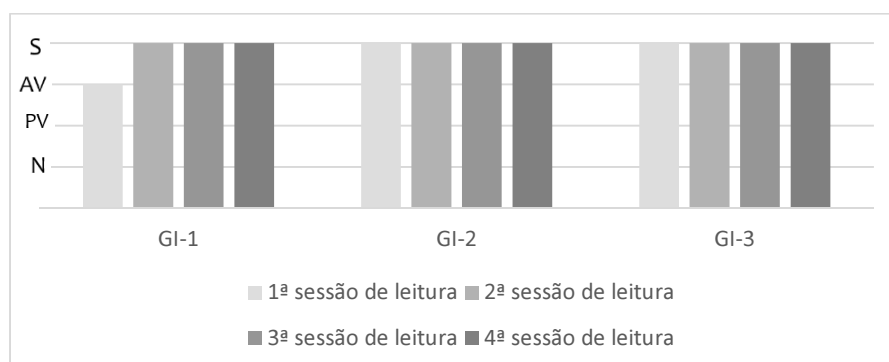


Gráfico 37 - Li de forma que todos conseguissem ouvir

Ao analisar o gráfico 37, constatamos que a projeção de voz ao longo da leitura não é de facto um problema para os alunos, sendo que todos admitiram ler de forma a que todos conseguissem ouvir.

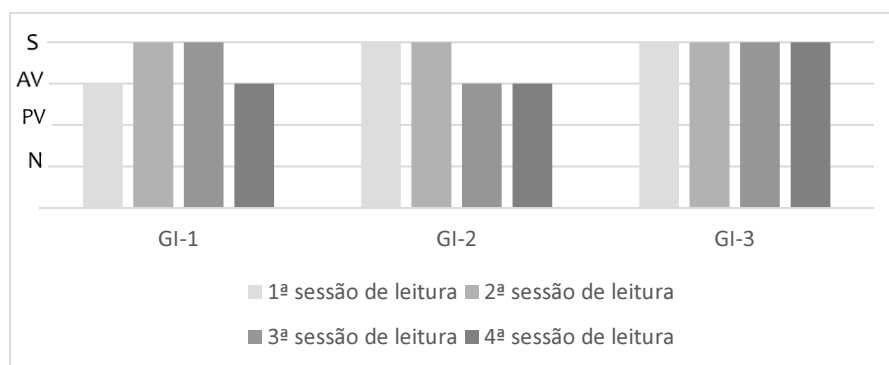


Gráfico 38 - Li de forma descontrainda

Ao analisar o gráfico 38 é possível notar que não houve melhorias no desenvolvimento das sessões, pelo contrário, os alunos mantiveram a sua prestação ou pioraram, no caso do aluno GI-1, apesar de se verificar uma melhoria na segunda e terceira sessões, voltou a piorar na última, o aluno GI-2 piorou ao longo das sessões e, mais uma vez, o aluno GI-3 manteve uma prestação positiva e constante.

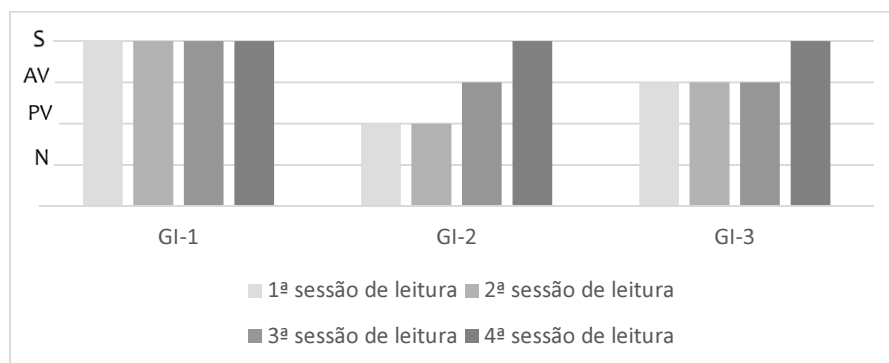


Gráfico 39 - Mantive uma postura correta

No presente gráfico, representativo da linguagem corporal, podemos verificar que houve melhorias significativas, nomeadamente, com os alunos GI-2 e GI-3, o aluno GI-1 manteve uma postura correta em todas as sessões de leitura.

Resultados da análise da comparação de cada parâmetro entre os alunos do grupo de intervenção

Numa análise geral, podemos constatar que no grupo de intervenção, os resultados da intervenção do projeto foram diversificados. Verificou-se que um aluno melhorou a sua prestação na leitura oral, um aluno piorou e outro manteve-se estável, apesar de uma ligeira melhoria.

O aluno GI-1 foi quem mais apresentou melhorias ao longo das quatro sessões de leitura. Podemos relacionar este facto à sua baixa prestação na leitura oral, que consequentemente, estará ligada à falta de treino da leitura, tendo em conta que “o treino conduzirá a um aperfeiçoamento da qualidade da leitura” (Belo e Sá, 2005:44), à pouca estimulação para a consciencialização dos parâmetros de avaliação das leituras orais, ao pouco desenvolvimento das suas competências de comunicação oral, tendo em conta que a leitura oral está diretamente relacionada com o “vocabulário, regras sintáticas e ortográficas” (Belo e Sá, 2005:44). Considera-se que o aluno em questão beneficiou com a implementação do projeto de intervenção, na medida em que aumentou o seu treino de leitura, permitiu a consciencialização dos parâmetros a melhorar na sua leitura e promoveu o desenvolvimento de competências orais.

No caso do aluno GI-2 podemos constatar que foram poucos os parâmetros em que houve uma melhoria significativa, dado que a maioria dos parâmetros sofreram um agravamento da prestação na leitura. Este caso, em específico, revelou-se interessante, pois não alcançou os resultados esperados, ou seja, que a sua participação no projeto faria com que melhorasse na leitura em voz alta. Assim sendo, não é possível concluir a razão pelos quais estes retrocessos na leitura aconteceram, além de um fator observado ao longo do processo e verificado na análise da notas de campo, resultante da observação participante, relativo à inibição do aluno em questão, pois revelou-se ao longo das sessões, mais nervoso e receoso com a sua leitura em voz alta e respetiva gravação. Assim, neste caso específico é possível que a utilização da autoavaliação e de recursos audiovisuais tenham aumentado a insegurança do aluno.

Por último, o aluno GI-3, manteve uma estabilidade nas respostas ao longo das sessões, a sua prestação, desde a primeira sessão, revelou-se muito

positiva, sendo que poderemos relacionar este facto com o seu bom nível de desempenho na leitura em voz alta. O desenvolvimento geral do aluno em questão foi manter a sua prestação ao longo das sessões e, em alguns parâmetros, a sua melhoria. Neste caso, apesar da necessidade de um estímulo que levasse a uma melhoria não fosse tão evidente, o aluno beneficiou da implementação do projeto, face a um desenvolvimento positivo ao longo do processo.

Síntese de resultados por parâmetros

SESSÕES DE LEITURA	Li fluentemente	Respeitei as vírgulas e pontos finais	Respeitei o ponto de exclamação e o ponto de interrogação	Li com velocidade e adequada	Disse todos os sons e palavras	Não troquei sons nas palavras	li de forma a que todos conseguissem ouvir	Li de forma descontraída	Mantive uma postura correta
1º	Nunca – 1 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 2 Sempre – 0	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 1 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 1 Sempre – 1
2º	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 2 Sempre – 0	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 1 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 1 Sempre – 1
3º	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 1 Sempre – 0	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 3 Sempre – 0	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 1 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1
4º	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 1 Às vezes – 0 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 2 Sempre – 1	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 1 Sempre – 2	Nunca – 0 P. Vezes – 0 Às vezes – 0 Sempre – 3

Tabela 5 - Respostas dos alunos da grelha de autoavaliação

Será realizada seguidamente uma síntese de todas as respostas ao longo das quatro sessões de leitura, segundo a análise da tabela 3:

- No parâmetro “li fluentemente”, houve uma resposta “nunca”, duas respostas “poucas vezes”, seis respostas “às vezes” e três respostas “sempre”;
- No parâmetro “respeitei as vírgulas e os pontos finais”, obteve-se uma resposta “poucas vezes”, seis respostas “às vezes” e cinco respostas “sempre”;
- No parâmetro “respeitei os pontos de interrogação e exclamação”, cinco respostas foram “às vezes” e 7 respostas “sempre”;

- No parâmetro “li com a velocidade adequada”, houve uma resposta “nunca”, cinco respostas “às vezes” e seis respostas “sempre”;
- No parâmetro “disse todos os sons e palavras”, obteve-se seis respostas “às vezes” e seis respostas “sempre”;
- No parâmetro “não troquei sons nas palavras”, duas respostas foram “poucas vezes”, quatro respostas foram “às vezes” e seis respostas foram “sempre”;
- No parâmetro “li de forma a que todos conseguissem ouvir”, houve uma resposta “às vezes” e onze respostas “sempre”;
- No parâmetro “li de forma descontraída”, obteve-se três respostas “às vezes” e nove respostas “sempre”;
- No parâmetro “mantive uma postura correta”, duas respostas foram “poucas vezes”, quatro respostas “às vezes” e seis respostas “sempre”.

Note-se que o parâmetro com pior resultado é relativo à fluência e o parâmetro com melhor resultado diz respeito à intensidade, descrito como “li de forma a que todos conseguissem ouvir”.

4.2.2. Grupo de controlo

Na análise dos dados obtidos com o grupo de controlo, é importante referir novamente que este grupo realizou apenas duas sessões de leitura oral e autoavaliação, em que a primeira serviu, não só para diagnosticar o grupo de controlo, mas também para testar e rever a primeira grelha de autoavaliação. Assim sendo, a primeira sessão foi realizada com a grelha de “testagem” e a segunda e última sessão com a grelha definitiva, pelo que os parâmetros se alteraram na sua forma escrita e estrutura.

Desta forma, foi encontrada uma solução para possibilitar a análise e comparação dos dados das sessões realizadas pelo grupo de controlo, assim, serão comparados os itens avaliados, designadamente, a fluência, o ritmo, a articulação, a entoação, a pontuação e a postura corporal. No caso específico do item da fluência, que tinha três parâmetros associados inicialmente, nomeadamente, “li sílaba a sílaba”, “li palavra a palavra” e “li sem hesitar”, na reformulação da grelha, este item passou a ser representado apenas por um

parâmetro, “li fluentemente”, assim, será feita uma média das respostas dos três parâmetros da grelha de “testagem” que equivalerá ao parâmetro da grelha definitiva.

Aluno GC-1

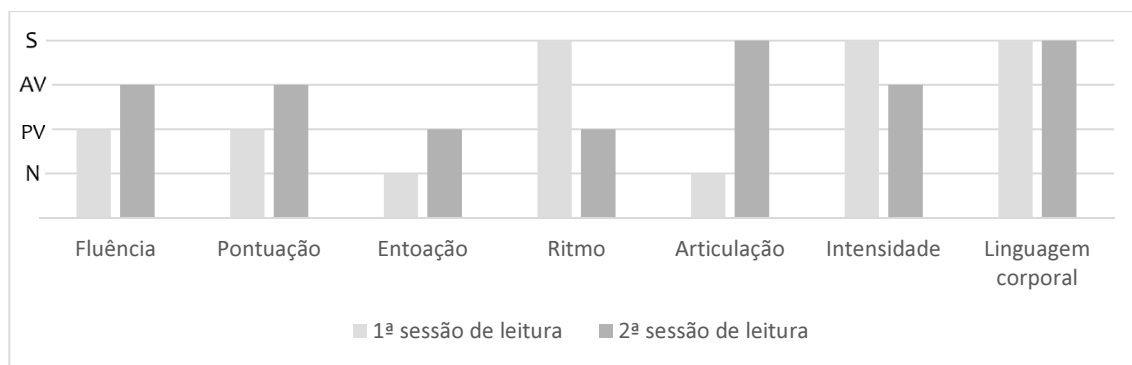


Gráfico 40 - Aluno GC-1

No presente gráfico é possível verificar que o aluno em questão melhorou em quatro critérios avaliados, nomeadamente, a fluência, a pontuação, a entoação e a articulação, sendo que piorou no ritmo e na intensidade da leitura e, no que diz respeito à linguagem corporal, manteve a mesma prestação.

Aluno GC-2

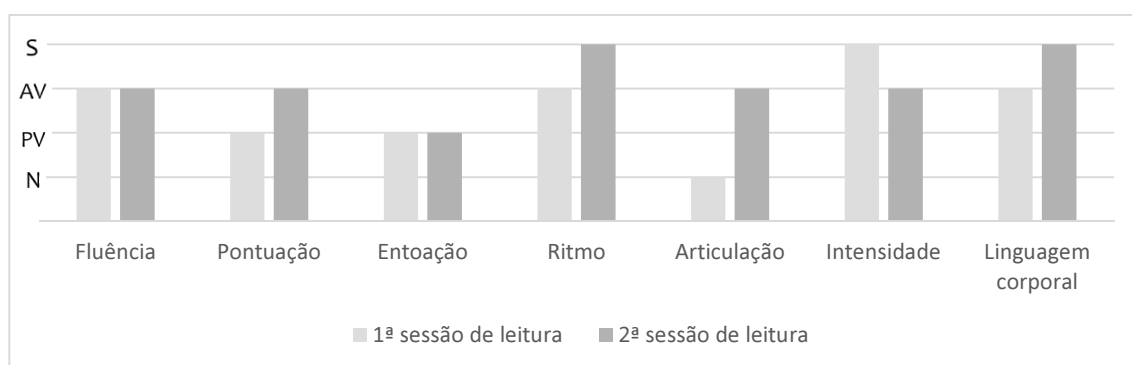


Gráfico 41 - Alunos GC-2

No caso representado pelo gráfico 41, constata-se que houve melhoria dos parâmetros relativos à pontuação, ritmo, articulação e linguagem corporal,

sendo que houve um agravamento apenas na intensidade, no caso da fluência, entoação e linguagem corporal, foi mantido a mesma prestação.

Aluno GC-3

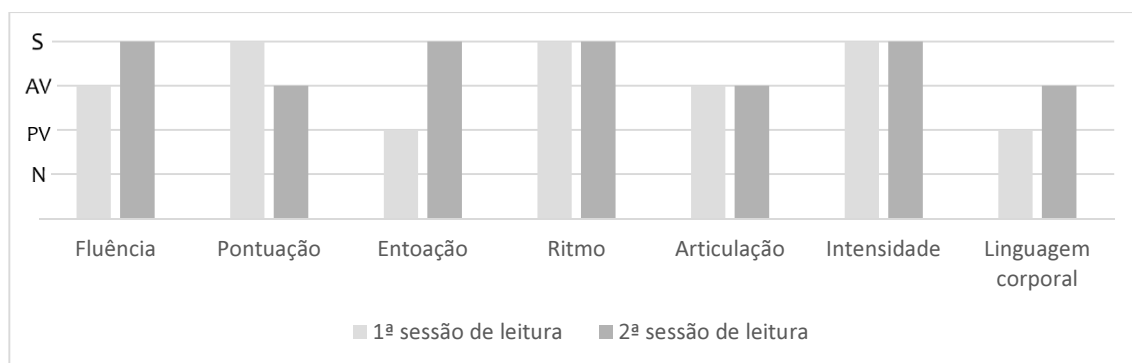


Gráfico 42 - Aluno GC-3

Neste caso, é possível verificar que o aluno melhorou na fluência, entoação e linguagem corporal, manteve a mesma prestação nos parâmetros relativos ao ritmo e à intensidade e piorou apenas na pontuação.

Comparação dos dados entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo

De seguida será realizada uma comparação entre os resultados obtidos na última sessão de leitura realizada para o grupo de intervenção e o grupo de controlo, em simultâneo. Esta análise será realizada ao comparar os dados dos alunos com o mesmo nível de leitura.

Alunos com nível de desempenho insuficiente na leitura

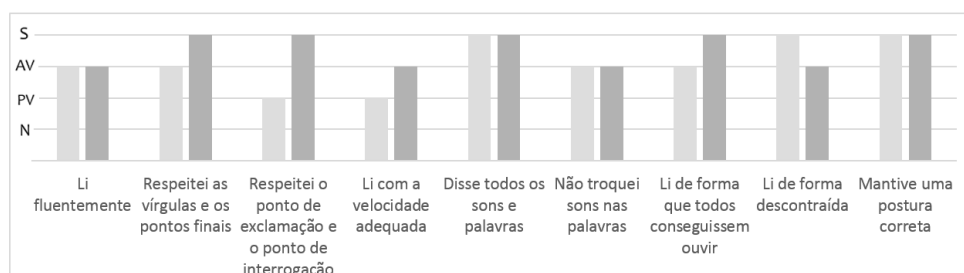


Gráfico 43 - Alunos com nível de desempenho insuficiente na leitura

No presente gráfico é possível verificar que o aluno GC-1 apresenta melhores resultados em quatro parâmetros comparativamente ao aluno GC-1, sendo que este apenas supera o seu colega em um parâmetro. Importa, igualmente, salientar que em três parâmetros os resultados entre o aluno do grupo de controlo e de intervenção, são os mesmos.

Alunos com nível de desempenho médio na leitura

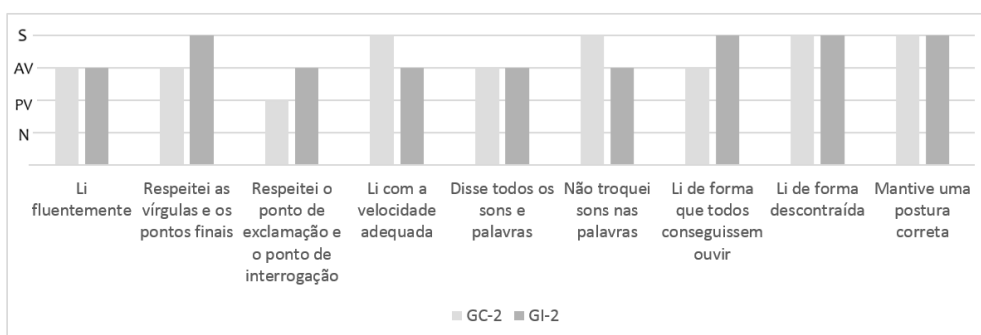


Gráfico 44 - Alunos com nível de desempenho médio na leitura

Ao analisar o gráfico referente aos alunos com um desempenho médio na leitura, verificamos que o aluno GI-2 apresenta melhores resultados em três parâmetros, o aluno GC-2 apresenta dois resultados superiores em relação com o seu colega e, nos quatro restantes parâmetros, o desempenho é igual.

Alunos com nível de desempenho bom na leitura

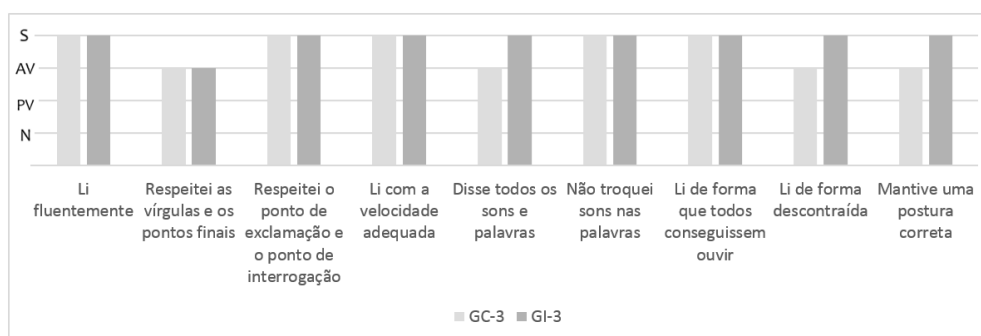


Gráfico 45 - Alunos com nível de desempenho bom na leitura

Na análise do gráfico 45, constata-se que a prestação da leitura do aluno GI-3 é, claramente, melhor que a prestação do aluno GC-3, sendo que apresenta melhores resultados em três parâmetros. Os restantes parâmetros demonstram que ambos os alunos têm o mesmo desempenho na leitura oral.

Resultados da análise da comparação dos dados entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo

A análise feita anteriormente, que compara o desempenho dos alunos na última sessão de leitura e autoavaliação, demonstra que os alunos pertencentes ao grupo de intervenção obtiveram melhores resultados na leitura em voz alta do que os alunos pertencentes ao grupo de controlo. Na medida em que o grupo de intervenção obteve resultados superiores na maioria dos parâmetros, à exceção de dois, nomeadamente na fluência e na articulação. O parâmetro referente à fluência é uma exceção pelo facto de ambos os grupos obterem a mesma prestação e, no caso do item “Não troquei sons nas palavras” referente ao parâmetro da articulação, o grupo de controlo obteve melhores resultados.

Desta forma, pode-se inferir que a implementação do projeto revelou-se positiva para os alunos que, periodicamente, realizaram as sessões de leitura em voz alta e posterior a autoavaliação. Importa, igualmente, referir que a estratégia utilizada no projeto aqui representado parece ser eficaz no aperfeiçoamento da maioria dos parâmetros, no entanto esta estratégia não parece ser tão eficaz no caso de dois parâmetros relativos à fluência e à articulação, tendo em conta que não sofreram um melhoramento significativo ao longo do processo, como os restantes.

4.3. Análise das questões abertas

Na elaboração das grelhas de autoavaliação, optou-se por realizar duas questões que permitissem perceber se os alunos tinham tido realmente consciência e compreenderam quais as suas maiores dificuldades na leitura oralizada e, por outro lado, se os alunos eram capazes de sugerir propostas para colmatar as suas dificuldades. Desta forma, “o que preciso de melhorar?” e “o

que devo fazer para melhorar?”, foram as questões selecionadas para os alunos responderem no ato da autoavaliação da sua leitura oral.

A análise das respostas dadas à primeira questão, “o que preciso fazer para melhorar?”, permitirá verificar se os alunos têm a capacidade de identificar os parâmetros mais emergentes na melhoria das faculdades leitoras. Ao identificar as suas falhas, os alunos terão uma maior consciência daquilo que precisam de melhorar, assim, se perceberem exatamente quais são os seus “pontos fracos” na leitura em voz alta, conseguirão, numa próxima leitura, focar a sua atenção no parâmetro e, consequentemente, melhorá-lo.

A segunda questão, “o que devo fazer para melhorar”, permitirá perceber se os alunos são capazes de identificar formas de melhorar a sua leitura em voz alta. Esta questão tem um papel fundamental na integração dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, visto que lhes é dada a oportunidade para identificarem sugestões benéficas para a evolução da sua própria leitura oral. Sendo que é o próprio aluno a realizar as propostas para a melhoria da sua leitura em voz alta, compromete-se, inconscientemente, na sua concretização.

Seguidamente, será realizada a análise das respostas dadas à questão “O que eu preciso de melhorar?” e, posteriormente, serão analisadas as respostas à questão “O que devo melhorar?”.

Questão 1 - “O que devo melhorar?”

Grupo de controlo	Aluno GC-1	Aluno GC-2	Aluno GC-3
1ª Sessão de leitura oral	“Postura; Ler palavra a palavra; Respeitar as vírgulas, os pontos finais, os pontos de interrogação e os pontos de exclamação.”	“Preciso de melhorar a postura; Tenho que respeitar os pontos finais e vírgulas”	“Tenho de melhorar a forma como li; Tenho de melhorar a postura”
2ª Sessão de leitura oral	“Tenho de ler mais depressa, ler palavra a palavra em vez de por sílabas; Tenho de respeitar os pontos finais e as vírgulas.”	“Preciso de respeitar mais os pontos de exclamação e interrogação; Também tenho de ler direito todos os sons das palavras”	“Preciso de melhorar na postura; Também tenho de fazer paragens nos pontos finais e vírgulas”

Tabela 1 - “O que devo melhorar?” - Grupo de controlo

Na tabela 1 apresentada estão transcritas as respostas dos alunos do grupo de controlo à referida questão nas duas sessões de leitura oral. Com uma análise minuciosa, verifica-se que uma das grandes preocupações dos alunos é a pontuação. Em praticamente todas as sessões estes responderam que necessitavam de respeitar mais a pontuação. Outra preocupação dos alunos, igualmente marcante, diz respeito à postura, muitos revelam que não mantêm uma postura correta.

É possível verificar, a partir destas respostas, que não houve um desenvolvimento positivo da primeira para a segunda e última sessão de leitura oral dos três alunos do grupo de controlo. Pode-se relacionar esta situação com o facto de estes alunos não terem feito parte da implementação do projeto na íntegra e, conseqüentemente, não terem beneficiado dos resultados que este poderia promover.

Grupo de Intervenção	Aluno GI-1	Aluno GI-2	Aluno GI-3
1º Sessão de leitura oral	“Preciso de ler palavra a palavra; Tenho de ler mais rápido.”	“Devo sentar-me correto; Não devo ler em paragens; Tenho de ler mais rápido.”	“Tenho de respeitar as vírgulas e os pontos finais; Tenho de ler todos os sons das palavras bem; Tenho de ter uma postura correta.”
2º Sessão de leitura oral	“Tenho de ler a palavra toda de uma vez; Tenho de ler sempre rápido.”	“Tenho de ler a palavra completa; Tenho de ler todos os sons corretos.”	“Não devo fazer muitas paragens ao ler as palavras; Tenho de prestar mais atenção ao ponto de exclamação e interrogação; Tenho de melhorar a postura.”
3º Sessão de leitura oral	“Não posso ler sílaba a sílaba; Tenho de fazer uma paragem nos pontos finais e vírgulas; Tenho de ler mais rápido.”	“Tenho de ler a palavra toda em vez das sílabas; Tenho de ler de forma descontrainda; E ler com uma postura correta”	“Preciso de respeitar os pontos finais; E ter uma postura correta”

4º Sessão de leitura oral	“Tenho de ler mais rápido.”	“Tenho de ler mais depressa; Respeitar os pontos de interrogação e exclamação; E tenho de estar atento aos sons das palavras.”	“Tenho de melhorar nas vírgulas e pontos finais.”
----------------------------------	-----------------------------	--	---

Tabela 2 - “O que devo melhorar?” - Grupo de intervenção

Na análise das respostas dos alunos pertencentes ao grupo de intervenção, verifica-se que para além dos alunos apontarem diversas vezes a pontuação e a postura como aspetos a melhorar, referem que recorrem demasiado a uma leitura silábica, o que torna a leitura mais lenta e, consequentemente, referem que a sua leitura deveria ser realizada de uma forma mais rápida, ou seja, deveria ser mais fluente.

Fazendo uma análise da quantidade de parâmetros a melhorar escritos pelos alunos ao longo das sessões e comparando a primeira sessão com a última, verifica-se que houve uma progressão em dois dos alunos, nomeadamente, GI-1 e GI-3, tendo em conta que os parâmetros a melhorar diminuíram ao longo das sessões. O aluno GI-2, manteve o número de parâmetros que considerou que deveria melhorar. No entanto, tal como se verificou na análise das grelhas de autoavaliação, este aluno em particular, não teve uma evolução como a esperada, tendo em consideração a expectativa de que os alunos beneficiariam e melhorariam com a implementação do projeto.

Um facto curioso acerca deste grupo é que o aluno com um nível superior de desempenho na leitura em voz alta, GI-3, é possivelmente aquele que critica mais o seu desempenho, enumerando mais parâmetros a melhorar, em oposição ao aluno com um nível mais inferior, GI-1, que enumera menos parâmetros a serem aperfeiçoados, o que reflete que os alunos com uma leitura oral de nível superior são mais exigentes com eles próprios, refletem mais sobre as suas prestações e tendem em ser mais críticos pois preocupam-se em melhorar.

Questão 2 - “O que devo fazer para melhorar?”

Grupo de controlo	Aluno GC-1	Aluno GC-2	Aluno GC-3
1º Sessão de leitura oral	“Devo sentar-me corretamente e ler com atenção.”	“Tenho de ler mais para fazer mais pausas na leitura.”	“Tenho de ser mais descontrainda e tenho de me sentar melhor.”
2º Sessão de leitura oral	“Tenho de estudar mais os textos e ler mais vezes.”	“Tenho de ler com mais atenção.”	“Tenho de treinar a leitura antes de ler.”

Tabela 3 - “O que devo fazer para melhorar?” - Grupo de controlo

Nesta questão, ao analisar o grupo de controlo, representado na tabela 3, demonstrou boas capacidades de formulação de sugestões de modo a colmatar as suas dificuldades. A maioria das respostas baseou-se na necessidade de treinar mais a leitura em voz alta e estar mais atento ao texto, a fim de não haver enganos ou trocas nos sons constituintes das palavras.

Grupo de Intervenção	Aluno GI-1	Aluno GI-2	Aluno GI-3
1º Sessão de leitura oral	“Tenho de estudar muito a leitura.”	“Tenho de sentar-me como deve ser e treinar a leitura.”	“Tenho de estar atenta e sentar-me direita.”
2º Sessão de leitura oral	“Tenho de treinar a leitura e estar atenta às palavras dos livros.”	“Tenho de ler mais e tenho de estar mais atento.”	“Tenho de prestar mais atenção e treinar a leitura.”
3º Sessão de leitura oral	“Preciso de treinar mais e estudar a leitura.”	“Tenho de estudar mais o texto para não me enganar.”	“Preciso de estar atenta aos pontos finais e vírgulas.”
4º Sessão de leitura oral	“Tenho de ler mais.”	“Devo estar sempre atento na leitura e tenho de treinar a leitura.”	“Tenho de estar mais atenta e fazer pausas.”

Tabela 4 - “O que devo fazer para melhorar?” - Grupo de intervenção

Na análise da questão ao grupo de intervenção, representado na tabela 4, verificamos que este grupo demonstra, igualmente, aptidão para identificar o problema geral das suas leituras orais. Os alunos assumem que devem treinar mais, lendo mais vezes em voz alta e quando o fazem devem estar mais atentos para não cometerem falhas.

Apesar dos alunos, no geral, terem a capacidade de sugerirem novas atitudes a terem para poderem melhorar a leitura em voz alta, poucos são aqueles que elaboram sugestões específicas para um determinado parâmetro, na medida em que as suas sugestões são realizadas numa perspetiva mais genérica.

Análise dos resultados das questões abertas

Após a análise das respostas dadas às questões abertas, verifica-se que os alunos são capazes de identificar as questões a serem melhoradas, pois revelam capacidade em nomear os parâmetros em que se verifica um maior aperfeiçoamento. Como também são capazes de identificar soluções para colmatar as suas dificuldades no âmbito da leitura oral. Assim, é possível deduzir que a implementação do projeto foi benéfica para os alunos, especialmente para a maioria dos alunos do grupo de intervenção, tendo em conta que tiveram oportunidade de analisar as suas falhas na leitura oralizada ao longo de diversas sessões, o que permitiu uma maior consciencialização dos parâmetros que teriam de melhorar, a fim de aperfeiçoar a sua leitura em voz alta.

Realizando uma comparação entre as dificuldades e as sugestões nomeadas pelos alunos, verifica-se que as respostas dadas na questão “o que eu preciso de melhorar?” são muito específicas, contrariamente às respostas dadas à questão “o que devo fazer para melhorar?”. Ou seja, quando os alunos referem os aspetos que têm de melhorar, são muito específicos e críticos, enumerando os parâmetros que consideram que devem melhorar. Contudo, quando nomeiam propostas para colmatar estas dificuldades, optam por sugestões com um cariz mais geral, como o caso da necessidade de treinar mais a leitura em voz alta e ler com mais atenção.

Por fim, importa realizar uma análise genal da intervenção, de forma a realizar um cruzamento entre os dados obtidos através na análise de dados das

notas de campo, da grelha de autoavaliação e das questões abertas, como forma de obter um panorama geral do presente capítulo, dedicado à análise da intervenção. No que diz respeito à evolução do grupo de controlo, verificamos que os alunos mantiveram uma prestação idêntica da primeira para a última sessão de leitura oral, contrariamente ao grupo de intervenção que obtiveram melhores resultados, como é possível verificar na análise de dados das grelhas de autoavaliação e das respostas às questões abertas. Percebemos, com a análise das notas de campo, que um trabalho contínuo de sessões de trabalho sequenciais promotoras de uma autoconsciencialização das suas capacidades leitoras, permitem aos alunos um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem e melhoramento das suas prestações enquanto leitor oral. Esta análise feita a todos os dados permite concluir que a implementação do projeto foi, de facto, positiva para os alunos do grupo de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo constitui um espaço de reflexão cujo objetivo é relacionar a questão de investigação com a interpretação dos dados recolhidos. Serve igualmente para realizar uma análise retrospectiva do trabalho realizado, nomeadamente, das dificuldades e limitações sentidas.

Assim, nesta fase final do relatório, importa retomar a questão-problema: “De que forma a autoavaliação pode ter um papel fundamental na consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura oral?”. Na procura de uma resposta à questão, é essencial refletir sobre as potencialidades e resultados da investigação, tendo em conta que esta visou compreender os contributos da autoavaliação no aperfeiçoamento da leitura oral, como também, analisar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na leitura oralizada e perceber as principais alterações que ocorreram ao longo da implementação do projeto.

Contudo, é importante salientar que o presente projeto foi desenvolvido num contexto muito específico, isto é, em apenas uma turma, com características próprias. Máximo-Esteves (2008:104) realça o facto de ser necessário ter em conta que as conclusões que são apresentadas e contruídas através da interpretação dos dados são válidas no contexto onde decorreu a implementação do projeto, sendo que não poderá ser feita uma conclusão generalizável a qualquer turma do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pelo contrário, “os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo”.

Primeiramente, será realizada uma reflexão sobre os contributos da autoavaliação no aperfeiçoamento da leitura oral. Deste modo, partindo do princípio que a autoavaliação permite uma aprendizagem baseada numa perspetiva construtivista, sendo que o aluno aprende a partir da identificação dos seus próprios erros e dificuldades, é possível deduzir que esta forma de avaliação permite que os alunos tomem consciência das suas dificuldades na leitura oralizada e encontrem soluções para uma possível melhoria na sua prestação enquanto leitores orais. Assim, é fácil compreender que esta forma de avaliação contribui eficazmente para a melhoria da leitura em voz alta, na medida

em que, não só permite ao aluno a (auto)consciencialização dos parâmetros a melhorar na leitura em voz alta, como também atribui responsabilidade ao próprio aluno para encontrar soluções ou estratégias a fim de melhorar a sua prestação neste tipo de leitura.

É, igualmente, relevante expor as principais alterações efetuadas ao longo da implementação do projeto verificadas a partir da análise dos resultados da observação participante registados nas notas de campo, das grelhas de autoavaliação e das questões abertas anexadas à grelha de autoavaliação.

A análise das notas de campo permitiu verificar que os alunos demonstraram ser muito críticos ao longo do processo de autoavaliação, revelando terem a capacidade de identificar características positivas e negativas acerca da sua prestação na leitura oralizada. Permitiu igualmente perceber que, ao envolver as crianças no processo de avaliação, estamos a facilitar a compreensão dos aspetos positivos e negativos da sua leitura oral. A utilização das novas tecnologias, nomeadamente na videogravação das leituras oralizadas, funcionou com um estímulo motivador pelo facto de inserir uma nova forma de trabalho na sala de aula, destacando-se como um fator positivo ao longo de todo o processo de implementação do projeto, excetuando o aluno GI-2. A partir da análise das notas de campo foi possível também entender que o trabalho contínuo e sistemático promove uma melhor compreensão dos diferentes parâmetros da grelha de autoavaliação, uma melhor consciencialização das dificuldades e potencialidades das suas leituras orais e consequentemente o seu aperfeiçoamento.

A análise da grelha de autoavaliação permitiu verificar resultados diferentes em cada um dos alunos da amostra. Na comparação dos resultados do grupo de controlo e o grupo de intervenção, mostra que os alunos pertencentes ao primeiro grupo obtiveram piores resultados na leitura em voz alta do que os alunos pertencentes ao segundo. Na verdade, o grupo de intervenção obteve resultados superiores na maioria dos parâmetros, nomeadamente, a pontuação, a entoação, o ritmo, a intensidade e a linguagem corporal. Deste modo verificou-se que a estratégia utilizada no projeto parece ser eficaz no aperfeiçoamento da maioria dos parâmetros. No entanto, esta estratégia não parece ser tão eficaz no caso de dois parâmetros relativos à

fluência e à articulação, tendo em conta que não sofreram um melhoramento significativo ao longo do processo, como os restantes.

Numa análise mais detalhada do grupo de intervenção, os resultados revelaram-se diferentes em cada um dos alunos, sendo que um aluno melhorou a sua prestação na leitura oral, um aluno piorou e outro manteve-se estável, apesar de uma ligeira melhoria. O aluno GI-1, com uma prestação mais baixa na leitura em voz alta, foi quem mais apresentou melhorias ao longo das quatro sessões de leitura oral, sendo que beneficiou com a implementação do projeto de intervenção, na medida em que treinou a leitura em voz alta, consciencializou-se dos parâmetros a melhorar na sua leitura oral e desenvolveu competências orais. No caso do aluno GI-2 podemos constatar que foram poucos os parâmetros em que houve uma melhoria significativa, dado que a maioria dos parâmetros sofreram um agravamento da prestação na leitura oralizada. Este aluno revelou-se sempre nervoso e receoso com a sua leitura em voz alta e respetiva gravação. O aluno GI-3, manteve uma estabilidade nas respostas ao longo das sessões, a sua prestação, desde a primeira sessão, revelou-se muito positiva, sendo que poderemos relacionar este facto com o seu bom nível de desempenho na leitura em voz alta antes do início da intervenção.

A análise das questões abertas permitiu verificar que, no caso do grupo de controlo, nas respostas à questão “o que devo melhorar?” se verifica que a pontuação e a postura são os parâmetros mais destacados pelos alunos. Foi possível verificar, a partir das respostas, que não houve um desenvolvimento positivo da primeira para a segunda e última sessão de leitura oral dos três alunos da amostra do grupo de controlo. Pode-se relacionar esta situação com o facto de estes alunos não terem feito parte da implementação do projeto na íntegra e, consequentemente, não terem beneficiado dos resultados que este poderia promover.

No caso do grupo de intervenção, os alunos apontaram diversas vezes a pontuação e a postura como aspetos a melhorar, referindo, igualmente, que recorrem demasiado a uma leitura silábica, o que torna a leitura mais lenta e, consequentemente, que a sua leitura deveria ser realizada de uma forma mais rápida, isto é mais fluente. Um facto curioso acerca deste grupo é que o aluno com um nível superior de desempenho na leitura em voz alta, GI-3, é possivelmente aquele que critica mais o seu desempenho, enumerando mais

parâmetros a melhorar, em oposição ao aluno com um nível inferior, GI-1, que enumera menos parâmetros a serem aperfeiçoados. O que corrobora que os alunos com uma leitura oral de nível superior são mais exigentes com eles próprios, refletem mais sobre as suas prestações e tendem em ser mais críticos pois preocupam-se em melhorar.

Na análise às respostas da questão “o que devo fazer para melhorar?” verificou-se que a maioria das respostas dos alunos do grupo de controlo basearam-se na necessidade de treinar mais a leitura em voz alta e estar mais atento ao texto, a fim de não haver enganos ou trocas nos sons constituintes das palavras. O grupo de intervenção demonstra, igualmente, aptidão para identificar o problema geral das suas leituras orais. Os alunos assumem que devem treinar mais, lendo mais vezes em voz alta e quando o fazem devem estar mais atentos para não cometerem falhas.

Realizando uma comparação entre as dificuldades e as sugestões nomeadas pelos alunos, verifica-se que as respostas dadas na questão “o que eu preciso de melhorar?” são muito específicas, contrariamente às respostas dadas à questão “o que devo fazer para melhorar?”. Ou seja, quando os alunos referem os aspetos que têm de melhorar, são muito específicos e críticos, enumerando os parâmetros que consideram que devem melhorar. Porém, quando nomeiam propostas para colmatar estas dificuldades, optam por sugestões com um cariz mais geral, como o caso da necessidade de treinar mais a leitura em voz alta e ler com mais atenção. Contudo, supõe-se que se este trabalho fosse realizado mais regularmente, faria com que esta capacidade fosse aperfeiçoada e os alunos começariam a identificar soluções mais específicas para os seus problemas. Considera-se, igualmente, que seria necessária ajuda por parte do professor como forma de andaime para que os alunos sejam capazes de evoluir, encontrando soluções adequadas e específicas para as suas dificuldades. Assim o professor deveria elaborar sugestões ou comentários, de modo a que o aluno seja capaz de perceber o tipo de soluções que deveria encontrar.

Numa análise global, comparando os resultados obtidos a partir das notas de campo, das grelhas de avaliação e das questões abertas, verificamos que, no que diz respeito à evolução dos alunos do grupo de controlo mantiveram uma prestação idêntica da primeira para a última sessão de leitura oral,

contrariamente ao grupo de intervenção que obteve melhores resultados o que faz concluir novamente que um trabalho contínuo de sessões de trabalho sequenciais promotoras de uma autoconsciencialização das suas capacidades leitoras, permitiram aos alunos um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem e melhoramento das suas prestações enquanto leitor oral. Esta análise feita a todos os dados permitiu deduzir que a implementação do projeto foi, de facto, positiva para os alunos do grupo de controlo.

Contudo, é importante ressaltar o facto de a melhoria desta competência não ter sido tão evidente em todos os alunos de intervenção, como foi o caso do aluno GI-2, pois não obteve as melhorias significativas equivalentes aos dos seus colegas. Esta situação, como assinalado anteriormente, foi uma surpresa, porém, foi relevante para percebermos que condições externas ou pessoais, como a ansiedade e os medos, podem influenciar na prestação dos alunos e apesar destas situações, os alunos, neste tipo de trabalho específico e sequencial, podem sempre adquirir novas aprendizagens e competências, inclusivamente quando o mesmo não se evidencie, como foi o caso, num curto espaço de tempo.

Após estas considerações que demonstram as primeiras evidências na resposta à questão de partida, pode-se inferir que a implementação do projeto foi positiva, apesar do tempo disponível para a intervenção ter sido reduzido, foram criadas as condições para que os alunos conhecessem explicitamente os aspetos que condicionam a leitura oral. Assim, a partir dos dados obtidos neste estudo, é possível afirmar que as sessões de leitura e respetiva autoavaliação contribuíram para o aperfeiçoamento da leitura oral dos alunos, na medida em que permitiu o melhoramento das competências da leitura em voz alta, possibilitou a consciencialização dos parâmetros deste tipo de leitura, através da autoavaliação, promoveu hábitos de leitura em voz alta regular e sistemática, permitiu a integração dos alunos no processo de avaliação da sua leitura oralizada e captou o interesse dos alunos para lerem e ouvirem ler em voz alta.

A licenciatura e o mestrado facultam-nos conhecimentos e práticas que sustentam e permitem a implementação do projeto de investigação e respetivo relatório. Contudo, o estágio corresponde ao primeiro contexto de intervenção e, apesar de todas as aprendizagens conseguidas ao longo da nossa formação, a implementação do projeto faz surgir dúvidas, dificuldades e limitações. A grande

dificuldade sentida ao longo de toda a implementação do projeto e da realização do relatório foi, de facto, o tempo reduzido de estágio.

O tempo de estágio revelou-se desde o início muito curto, apesar de já ter definido previamente o tema e os objetivos gerais do projeto, ao definir os prazos das sessões de leitura, verifiquei que teria de organizar muito bem as sessões para que fosse possível realizá-las todas dentro do período de estágio. Porém, na prática, algumas sessões tiveram de ser adiadas devido a situações diárias de sala de aula e tive de optar por (re)calendarizar algumas delas para depois do estágio, a fim de conseguir reunir todos os dados necessários.

Outra dificuldade relacionada com o tempo, foi a duração das sessões de autoavaliação da leitura oral. Devido à dificuldade em realizar a autoavaliação na sala de aula, optou-se por realizá-la no intervalo do almoço e como foi necessário reunir-me com cada um dos alunos individualmente, houve situações em que não tinha tempo para me reunir com todos os alunos, sendo que a autoavaliação era realizada no dia seguinte. Porém esta situação não se revelou prejudicial no decorrer das sessões.

Verificou-se na definição de estratégias para a implementação do projeto uma outra dificuldade, na medida em que antes da sua execução e na organização das etapas de concretização, tive a necessidade de consultar mais bibliografia acerca de como realizar um projeto de investigação, para perceber ao que deveria dar mais importância para obter resultados fiáveis e corretos.

A decisão acerca dos alunos que integrariam o grupo de controlo e de investigação consoante os seus níveis de leitura em voz alta, foi inicialmente difícil, na medida em que seleccionei muitos alunos para fazerem parte da investigação. Porém, numa reunião com o professor orientador apercebi-me que não conseguiria implementar o projeto com um grande número de alunos devido às limitações temporais que o estágio implicava.

Importa agora realizar uma análise acerca das dificuldades sentidas pelos alunos na leitura oralizada. Neste sentido, em termos dos resultados, ao longo do relatório, nomeadamente na análise de dados, foi possível verificar que no decorrer da implementação do projeto existiram parâmetros em que os alunos identificavam, com mais frequência, uma apreciação mais baixa, neste caso a fluência e a articulação, para além destes apresentarem-se como uma

dificuldade, não foram melhorados pela maior parte dos alunos da intervenção ao longo de todo o processo.

No que toca aos procedimentos da autoavaliação da leitura oral, foi possível identificar igualmente algumas dificuldades demonstradas pelos alunos, como o caso de estes conseguirem avaliar-se de forma íntegra e justa à sua prestação. Em alguns casos particulares, os alunos autoavaliaram-se de forma inferior àquela que mereciam, devido à baixa autoestima. Noutros casos, quando pretendiam ser o melhor do grupo, verificando-se competitividade entre os colegas, resultava numa autoavaliação superior àquela que mereciam. Outra dificuldade demonstrada pelos alunos foi na procura de soluções específicas para os parâmetros que deveriam ser melhorados, na medida em que optaram por soluções com um cariz mais geral, como por exemplo, “treinar mais a leitura” ao invés de soluções específicas a cada parâmetro identificado.

Finalizo, fazendo referência à minha prática docente futura que certamente será influenciada pelo presente projeto. Enquanto professora, terei em consideração que as gravações das leituras orais permitem aos alunos uma maior perceção do modo como leem, contudo, tenho noção de que a audiovisualização da gravação e respetiva autoavaliação ocupam demasiado tempo na sala de aula, quando realizada para o grande grupo, assim, teria de encontrar uma outra solução de modo a colmatar esta problemática. Uma possível solução seria enviar regularmente os vídeos via mail, para pais e alunos, de forma a que a audiovisualização e autoavaliação fossem realizadas em casa. Porém, é fundamental referir que terei, sem dúvida, em consideração este estudo e valorizarei a autoavaliação enquanto componente potenciadora da autoconsciencialização dos parâmetros da leitura oral e, consequentemente, o seu aperfeiçoamento, realizada através de um trabalho contínuo e regular. Todavia, terei de procurar soluções que promovam, igualmente, o desenvolvimento da fluência e da articulação, visto que foram os parâmetros que não revelaram uma mudança tão positiva. Caso fosse possível proceder a um novo ciclo, próprio da investigação-ação, seria realizada uma reflexão sobre toda a ação de investigação e sobre os dados recolhidos o que me levaria, provavelmente, a efetuar alterações na forma de agir e atuar no campo educativo, de forma a colmatar a problemática identificada ou outras questões/problemáticas que, eventualmente, surgiriam. Contudo, apesar de não

haver a possibilidade de realizar um novo processo cíclico, a sua componente prática e reflexiva contribuiu para a minha formação e para estabelecer/fortalecer ideais e conceções acerca da educação e da prática do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA editores.
- Alarção, I. (2000). *Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Obtido de Professor-investigador: Que sentido? Que formação?: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Behlau, M. (2005). *VOZ: O livro do Especialista* (Vol. II). Ria de Janeiro: Revinter.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Belo, M., & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de Leitura na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2012). Interações professor-aluno nas salas de aula do 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34. Obtido de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Canal, M. F. (2003). *Vivamos a Música* (Vols. II - A música tem contrastes). Setúbal: Marina Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerezo, S., Brull, J., Fernández, P., Bohigas, M., Cervera, A., Rodríguez, M., . . . Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vols. III - Comunicação Linguística). Rio de Mouro: Nova Presença.

- Contente, M. (1995). *A leitura e a Escrita- Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: editorial Presença.
- Contrato de autonomia*. (2013). Obtido de Agrupamento de Escolas Lima de Freitas:
http://www.limafreitas.org/site/images/documentos/contrato_autonomia.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Delgado-Martins, M. R. (1992). *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. (2006). Porto: Porto Editora.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guimarães, I. (2007). *A ciência e a arte da voz humana*. Alcoitão: ESSA - Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Jean, G. (2011). *A Leitura em Voz Alta* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, E., Bringão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. d. (2014). *e-Manual do Aluno – Alfa – Língua Portuguesa – 2º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marques, R. (2007). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um guia ara pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MEC, Reis, C., Dias, A. P., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Março. Obtido de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- MEC, Buescu, H., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2013). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1º Ciclo - O domínio da Leitura e Escrita*. Obtido de Ministério da Educação e Ciência - Direção Geral de Educação:

- http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/docs_apoio/1_ciclo_leitura_escrita.pdf
- MEC, Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R., & Reis, F. (2011). *Guião de Implementação do programa de Português de Ensino Básico - Leitura*. Obtido em 2015, de Direção-Geral de Educação - Ministério da Educação e Ciência: <http://area.dge.mec.pt/download/leituraInternet.html>
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em -Participação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Ponte, J. P. (Janeiro de 2002). *Investigar a nossa própria prática*. Obtido de Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo*. (2013). Obtido de Agrupamento de Escolas Lima de Freitas : <http://www.limafreitas.org/site/images/documentos/projecto%20educativo%202013-16.pdf>
- Quivy, R., & Campenhaut, V. L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Regulamento Interno*. (2013). Obtido de Agrupamento de Escolas Lima de Freitas: <http://www.limafreitas.org/site/images/documentos/regulamento%20interno%20aprovado%20revisto%201314.pdf>
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo. Leitura de Livros: Da Estimação Precoce da Linguagem da Escrita*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: Esfera dos livros.
- Sansavini, C. (2008). *Saber Falar em Público*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, J. d. (1982). *Ensaio sobre a educação I: A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica .
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. (M. d. DGIDC, Ed.)
Obtido de Ministério da Educação:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao-desempenho-leitura.pdf>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . .
Ferreira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

APÊNDICES

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Inquérito “Os teus hábitos de leitura”

Apêndice 2 – Grelha de autoavaliação

Apêndice 3 – Autorização da gravação

Apêndice 4 – Grelha de autoavaliação provisória

Apêndice 1 – Inquérito “Os teus hábitos de leitura”

Nome: _____

Os teus hábitos de leitura

Marca com uma cruz a tua resposta a cada questão:

1. Gostas de ler?

Sim ☐

Não ☐

2. Costumas ler em voz alta na escola?

Nunca ☐

Poucas vezes ☐

Muitas vezes ☐

3. Costumas ler em voz alta fora da escola?

Nunca ☐

Poucas vezes ☐

Muitas vezes ☐

4. É costume a tua família ler para ti?

Nunca ☐

Poucas vezes ☐

Muitas vezes ☐

Obrigada! 😊

Apêndice 2 – Grelha de autoavaliação

Nome: _____ Data: _____

Título do texto: _____

Preenche a grelha de acordo com a tua avaliação da leitura.



Nunca



Poucas vezes



Às vezes



Sempre

Características da minha leitura					
Li fluentemente					
Respeitei as vírgulas (,) e os pontos finais (.)					
Respeitei o ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?)					
Li com a velocidade adequada					
Disse todos os sons e palavras					
Não troquei sons nas palavras					
Li de forma que todos conseguissem ouvir					
Li de forma descontraída					
Mantive uma postura correta					

O que eu preciso de melhorar?	O que devo fazer para melhorar?

Apêndice 3 – Autorização da gravação

Nome: _____

Olá famílias!

Somos a Carolina Ornelas e a Vera Santos, as novas estagiárias da sala do 2ªA da escola nº 9, Casal da Figueiras do Agrupamento de Escolas Lima Freitas. Neste momento estamos a frequentar o 2º ano do Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Desta forma vimos pedir a vossa autorização para fotografar e filmar o vosso educando e utilizar as respetivas imagens para fins exclusivamente académicos.

☐ Autorizo o meu educando a ser fotografado/filmado e que as imagens sejam usadas para fins exclusivamente académicos.

☐ Não autorizo que o meu educando seja fotografado/filmado.

Encarregado de Educação: _____

Apêndice 4 – Grelha de autoavaliação provisória

Nome: _____ Data: _____

Preenche a grelha de acordo com a tua avaliação da leitura.

O número 1 corresponde a pouco e o número 4 a bastante.

Características da minha leitura	1	2	3	4
 Li sílaba a sílaba				
 Li palavra a palavra				
 Li sem hesitar				
 Respeitei as vírgulas (,) e os pontos finais (.)				
 Li com expressividade, de acordo com ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?)				
 Li com a velocidade adequada				
 Omiti alguns sons/palavras				
 Troquei ou substitui sons nas palavras				
 Li de forma que todos conseguissem ouvir				
 Li de forma descontraída				
 Mantive uma postura correta				

O que eu preciso de melhorar?	O que devo fazer para melhorar?

